

# ПСИХОЛОГИЯ

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.922

В.И. СЛОБОДЧИКОВ

Институт развития дошкольного образования Российской академии образования

E-mail: dir-irdorao@yandex.ru

### **Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования**

В контексте антропологического подхода представлены содержательно-психологические характеристики со-бытийной общности, проводится анализ категориального статуса понятия «со-бытийная образовательная общность». Показано, что перспективное разрешение противоречия формы и содержания – образования и развития возможно лишь в понятийном поле такой синтетической категории, как развивающее образование.

**Ключевые слова:** психологическая антропология, со-бытийная образовательная общность, развивающее образование, субъект образования.

V.I. SLOBODCHIKOV

### **Co-being Educational Community – Source of Development and the Subject of Education**

In the context of the anthropological approach represented a content-psychological characteristics of co-being community, the analysis of categorical status of the concept of «co-being educational community». Shown a promising resolution of the contradiction of form and content - education and development is possible only in the conceptual field of the synthetic category as developmental education.

**Key words:** psychological anthropology, co-being educational community, developing education, subject of education.

В социальных науках при анализе типов и форм социальных объединений людей принята к рассмотрению оппозиция между понятием **социальная структура** (организованность) и понятием **неструктурированная (бытийная) общность** (лат. *communitas*). Наиболее проработано понятие структуры, которая определяется отчетливой расстановкой социальных ролей, функций и статусов, занимаемых людьми. Структура всегда возникает в естественном течении событий, когда группы людей с теми или иными нуждами и возможностями взаимодействуют друг с другом и объединяются.

Неструктурированная общность возникает там, где нет жестко заданной социальной структуры, это жизнь множества людей (но **не рядом, а вместе**), между которыми существует родственная связь и обусловленное ею чувство принадлежности друг к другу. Такая общность, как правило, принадлежит актуальному настоящему, структура же коренится в прошлом и распространяется на будущее посредством языка, законов, обычаев.

Конституирующими категориями любого человеческого объединения являются понятия **связи и отношения**. Понятие «отношение» возникает как результат соотнесения

двух субъектов по выбранному общему (или заданному) для них основанию. В свою очередь, «связь» – это вырожденное отношение, при котором изменение одних явлений есть **причина** изменений других; связь – это взаимозависимость явлений, неразличимых в пределах самой связи. В человеческих сообществах выделяют многообразные связи и отношения: профессиональные, социальные, психологические, духовные, эмоциональные и др. В развивающихся социальных объединениях происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга.

Все типы социальной организованности людей детерминированы **целевыми ориентирами**. Организованность всегда ориентирована на дело; **дело – и есть цель объединения**. Именно совместная, групповая деятельность является главным интегрирующим фактором, ее конкретный вид и характер определяют тип социальной организованности и ее структуру. Такие объединения, как *группа с лидером, коллектив с советом, партия с вождем, ассоциация с президентом* являются наиболее распространенными формами социальных объединений.

Сегодня в общественной жизни нашей страны доминирует такая форма социальной организованности, как «команда» которая совмещает в себе «родовые» черты практически всех вышеперечисленных структур. Современная «команда» всегда имеет лидера (иногда харизматического), четкое распределение функций, жесткую целевую ориентацию (овладение или построение значимой социальной ниши – в политике, бизнесе, науке), которая со временем становится базовой, всеми разделяемой ценностью – властью, богатством, авторитетом.

Социальные организованности, имея деятельностную основу и целевую детерминацию своей структуры, должны существовать ровно столько, сколько продолжается сама совместная деятельность. В норме – реализация конкретного дела, достижение цели должны «рассыпаться» данную организованность. Однако в силу того, что *мотивация достижения, успешности, обладания базовой ценностью не насыщаема* в принципе, данное объединение старается по-новому целеопределиться и существенно перестроить структуру сложившихся отношений, чтобы продлиться во времени.

Очевидно, что для решения задач социальной адаптации индивида к наличным системам деятельности подобные организованности наиболее эффективны. Они буквально «затачивают» индивида (его особенности, задатки) под конкретный тип социального производства. Попутно можно заметить, что именно здесь кроется тайна модного сегодня компетентностного подхода в образовании.

Особым типом объединений – противоположным социальной организованности – является неструктурированная **бытийная общность**, которая складывается на общей **ценностно-смысловой** основе ее участников. М. Хайдеггер писал, что человек – это не только «бытие-в-мире», но что он, главным образом, есть «бытие-с-другими». Та же идея выражена в этимологии слова «общество»: по своему происхождению *societas* означает «товарищество» (от латинского *socius* – товарищ, друг, приятель). Таким образом, **общность, общительность являются существенным атрибутом природы человека**.

Общество существует не потому, что все мы и каждый из нас существуем: оно существует потому, что ориентация на другого присуща каждому из нас. Человек есть существо, в природе которого мы находим стремление выйти за пределы самого себя, стремление **быть собою с другими**. Проблема общности поэтому не только социальная или историческая – она, при более глубоком рассмотрении, является глубоко жизненной, онтологической, **личностно-смысловой**. Понятно, что именно в бытийной общности вырачивается сама жизнеспособность индивида, именно здесь он обретает защиту от внешних невзгод и психологическое благополучие.

Высшая форма развития бытийной общности характеризуется специфическими чертами – для нее характерно принятие людьми друг друга. Исходной нормой общности является устойчивая **духовная связь** между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальности другой. Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. В общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников, они определяют нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности, делая ее подлинно **со-бытийной общностью**.

Со-бытийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более

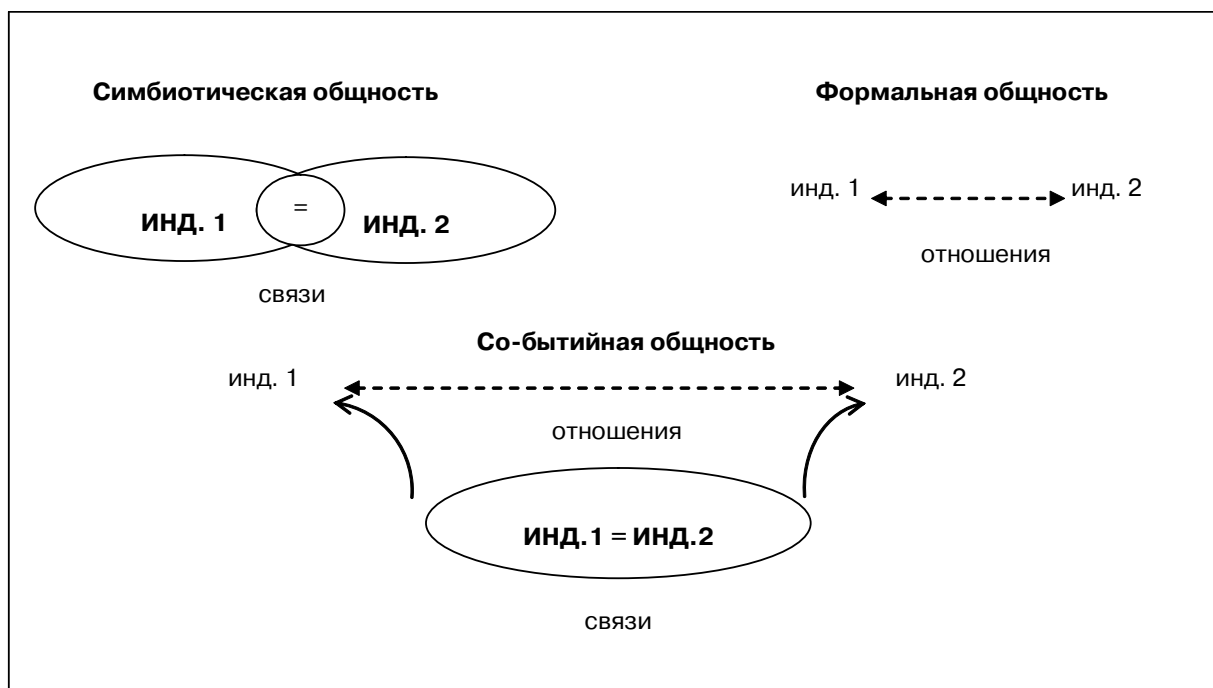
жизней, их внутреннее сродство при внешней противопоставленности; со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, все-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы.

Со-бытийную общность необходимо отличать от **симбиотической сращенности и формальной организованности**. В симбиозе отношения практически отсутствуют, действуют только связи, именно поэтому для симбиоза характерна неразличимость его участников. В формальной организованности другая крайность – здесь фактически отсутствуют связи (ее участники находятся лишь в отношениях друг с другом). И только в со-бытийной общности совокупность связей и отношений находятся **в гармоническом единстве** (рисунок). Подлинно со-бытийная общность одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта. Она выступает сразу в двух ипостасях: *как структурная организованность и как связанная общность*. Другой ее образ – принцип дополнительности, когда общность есть фундаментальное условие ценности и осмысленности наших целей, а организованность есть способ фор-

мирования и подтверждения основательности совместно осуществляемого дела. Понятно, что в таком качестве она не может возникнуть стихийно, сама по себе – ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из участников. Без этих усилий она быстро вырождается либо в симбиотическую сращенность, либо в формальную организованность, что обычно и наблюдается в реальных общественных практиках разного типа.

При содержательном описании пространства становления индивидуальной субъектности человека необходимо помнить следующее существенное обстоятельство: человек при рождении попадает в уже обжитой, **опознанный** мир. Человек зарождается, рождается и живет в системе реальных, живых, хотя и разнородных связей с другими людьми, в их Встрече: первоначально с родителями, затем – с близкими, впоследствии – и с дальними. Усиливая эту мысль, можно сказать: **нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими**. Он всегда существует и развивается в общности и через общность.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь жизней участников Встречи указывает на то, что один человек для другого не просто одно из условий их совместного (в одном месте) жительства наряду со многими дру-



Типы структурной организации общностей

гими условиями. Такая общность есть фундаментальное **онтологическое основание** самой возможности возникновения собственно человеческого в человеке, основание его нормального развития и полноценной жизни. По сути, она должна быть принципиально **со-бытийной** в силу того, что ее участники «неслиянны-нераздельны»: неслиянны – в своей предельной индивидуальности каждого, нераздельны – в своем предельном духовном единстве. В со-бытийной Встрече люди обеспечивают и фактически гарантируют **презумпцию человечности** друг другу: право и возможность стоять на человеческом пути развития, по мере взросления становиться действительным распорядителем и автором собственного развития.

Полнота и динамика преобразований связей и отношений между людьми, которые реализуются в структуре со-бытийной общности, обеспечивают ее главную функцию в бытии человека – **функцию развития**. *Событие и есть объект развития – то, что развивается и развивается*; результат развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной и коллективной субъектности.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства **человечности – собственно человеческого в человеке**. Несомненно, что из всех форм общественной практики именно образование призвано решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования складывается принципиально новое измерение – **гуманитарно-антропологическое**. Фактически, речь идет о постановке беспрецедентной задачи для современного отечественного образования: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность: быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего – подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Диалектика соотношения двух фундаментальных категорий в данном случае – **образование как форма** и **развитие как содержание** – продолжает оставаться далеко не проясненным. Обычно форма полагает и оп-

ределяет (дает пределы) содержание; в свою очередь, содержание буквально нащупывает, ищет адекватную форму. В исторически недавнее время, а иногда и по сей день, соотношение этих категорий прочитывалось двояко. В одних культурных обстоятельствах, когда **развитие** понималось как **естественный, спонтанный процесс**, разворачивавшийся во времени по собственным законам, образование **лишь частично использовало** потенциал данного процесса для решения своих социокультурных задач.

В других социально-культурных обстоятельствах (здесь наиболее характерен опыт социалистического строительства в СССР), воплощая пафос проектирования, строительства нового общества, нового образа жизни, нового человека, **развитие** понималось как **продукт, заранее полагаемый результат усвоения** специально отформатированного общественно-исторического опыта. *Специально отформатированный общественно-исторический опыт и был содержанием образования*. Надо сказать, что «оба уклона – хуже»: и пафос спонтанного развития, и пафос фабрикации индивида с заданными качествами. Только с момента постановки вопроса о различении собственного содержания образования и собственного содержания развития оказалось возможным продуктивно обсудить проблему соотношения этих категорий<sup>1</sup>.

Очевидно, что образование, понимаемое как абсолютная детерминанта процессов развития, и образование как более или менее успешный процесс **окультуривания** натуральных, «сырых» процессов созревания (как спонтанное развитие) имеют разные содержания. Точно так же и три интерпретации категории развития – как **всеобщего принципа** существования действительного мира и человека, как **реального процесса** изменений и преобразований в них, как **абсолютной ценности** европейской культуры (развитие как саморазвитие) – с той же очевидностью полагает разное и специфическое содержание данной категории.

Перспективное разрешение реального, живого противоречия формы и содержания – образования и развития возможно лишь в понятийном поле такой синтетической категории как **развивающее образование**. Здесь возможно сразу же удержать и все смыслы процессов развития – **по сущностям природы, социума, человека** – и поставить им в органичное соответствие такое представ-

ление, как **полное образование** – *основное и восполняющее* (дополнительное, укладное, специальное).

Сегодня в науках, ориентированных на образование, все более укореняется **антропологическая парадигма** – и не только в качестве нового объяснительного принципа «феномена человека». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это, в первую очередь, ориентация на человеческую реальность **во всей ее полноте**, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий **становления полного, всего человека**, человека – как **субъекта** собственной жизни, как **личности** во встрече с Другими, как **индивидуальности** перед лицом Абсолютного Бытия, перед Богом.

С самой общей точки зрения, образование – это *естественное* и, может быть, наиболее *оптимальное место встречи личности и общества*, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира – **на личность** (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и **на общество** (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям). Уже с этой точки зрения становится понятным, что образование не есть нечто одномерное и качественно однообразно определенное.

В современной социокультурной ситуации начинает складываться новый облик – *новый образ российского образования*. С антропологической точки зрения, **образование** – это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им человеческого образа во времени истории и пространстве культуры, человека, способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

Становление собственно человеческого в человеке – это становление и манифестация его индивидуального духа, приобщение к родовой человеческой сущности, следование высшим образцам человеческой культуры, нравственным принципам, утверждение ценностей родового бытия человека, практическое преобразование действительности, основанное на любви к качеству жизни и воле к совершенству во всех ее областях.

Собственно говоря, с этим как раз и связаны основополагающие смыслы современ-

ного инновационного и антропологически ориентированного образования. Очевидно, что так понимаемое образование требует новых категориальных средств, новых технологий построения его как специфической формы **антропо-практики** – практики культивирования базовых, родовых способностей человека.

*Образование как антропо-практика* – это особая работа в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве совместно распределенной деятельности, со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в них может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных, а по сути, образовательных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и становление авторства собственных осмысленных действий. Здесь возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе – его фактического самостояния в собственной жизни.

Новые ценности, цели и содержание образования невозможно реализовать в непосредственном педагогическом воздействии. Способности к самообразованию и к саморазвитию нельзя сформировать путем прямого педагогического действия. Если ученик не знает чего-то или не умеет что-то делать, то педагог его научит. *Саморазвитию научить нельзя, прямым образом от педагога к ученику эта способность не передается.*

В антропологически ориентированном образовании ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, самодействующим, невозможно принудить его стать и быть личностью. Педагог может лишь создать особые условия, в которых у воспитанника, действительно, появится шанс самому вырасти в меру этих подлинно человеческих способностей, встать на путь их обретения. И именно такие условия впервые появляются тогда, когда педагог целенаправленно, специально и осознанно начинает выстраивать **со-бытийную образовательную общность** как совокупный (коллективный) субъект совместно распределенной образовательной деятельности. Данное обстоятельство чрезвычайно важно для становления профессиональной компетентности педагога, для выработки его ответственной профессиональной

позиции, прежде всего потому, что общность такого типа всегда позиционна для всех ее участников.

В свою очередь, знание нормативных границ и детерминант становления именно **со-бытийных образовательных общностей** в разных возрастных периодах развития человека позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм организации и культурно-исторического содержания образования, задающих осмысленные уклады жизни детско-взрослых и учебно-профессиональных общностей. Тех общностей, которые должны стать действительным жизненным пространством, антропо-практикой (практикой вочеловечивания) обретения детьми, подростками, молодыми людьми собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с другими.

В заключение хочется подчеркнуть, что полнота и целостность индивидуального бытия каждого человека окажутся возможными, если линия его жизни будет связана с **укоренением** в отеческой культуре, если

будет культивироваться **преемственность** ценностей и смыслов исторического бытия своего народа, если будут раскрываться перспективы и панорама духовных **устремлений** каждого за пределы наличного, обыденного существования.

Важно, что ценность укоренения в отеческой культуре связана с формированием самоидентичности, с преодолением **безродности** и **безплеменности** (феномена «иванов, не помнящих своего родства»), с формированием гражданской позиции как личной ответственности за благополучие страны. Ценность преемственности восстанавливает и защищает связь времен и со-бытийное единство поколений, преодолевающая нарастающую **безпризорность** всего и всех. Ценность устремлений в над-мирное Отечество определяет вектор и масштаб человеческих деяний в интервале его индивидуальной жизни, соразмерность первых двух образующих подлинной антропо-практике и энергетике таких устремлений, преодолевающая обездушенность и бездуховность наличного существования.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000; Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2010.

УДК 316.6

Р.М. ШАМИОНОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: shamionov@mail.ru

## Представления о личности педагога в системе профессионального самоопределения

В статье изложены результаты исследования представлений о личности педагога в аспекте профессионального самоопределения учителей образовательных учреждений. Раскрываются типы представлений, связей характеристик личности с профессиональной идентичностью, некоторые характеристики профессионального самоопределения.

**Ключевые слова:** личность, социализация, самоопределение, профессия, представления.

R.M. SHAMIONOV

## Representations about the Person of the Teacher in System of Professional Self-determination

In the article the results of the study the representations about the person of teacher in the aspect of the professional self-determination of the teachers of educational establishments are presented. Are revealed the types of representations, connections of the characteristics of personality with the professional identity, some characteristics of professional self-determination.

**Key words:** person, socialization, self-determination, profession, representations.

Личностное становление профессионала можно рассматривать в контексте его профессиональной социализации. В соответствии с этим можно выделить, по крайней мере, два основных этапа этого становления – допрофессиональный, где происходит формирование целостной структуры личности, на основании которой впоследствии формируются специфические соответствующей профессиональной сфере характеристики и этап профессионального развития, на котором происходит интеграция ряда линий развития – личностного, субъектного, познавательного и т.п. под влиянием профессиональной деятельности и профессиональной группы. Между тем, основным звеном, «подтягивающим» другие, выступает социально-психологическая подструктура (направленность, ценностные ориентации, представления, социально-психологические состояния и свойства). С одной стороны, эта подструктура имеет довольно четкие очертания у начинающего специалиста благодаря ранней социализации, с другой – она способна насыщаться и изменяться под действием новых условий, включения в системы отношений в соответствующей сфере деятельности. Очевидно, в условиях социомической профессиональной деятельности и других (например, технической, знаково-символической и т.п.) эти эффекты неодинаковы; соответственно, профессиональная социализация задевает в разной мере социально-психологическую подструктуру личности и в разной мере ее видоизменяет. Поэтому исследование эффектов профессиональной социализации личности специалистов в различных сферах должно отличаться как по методам (методологии), так и по применению полученных результатов.

Представление о личности профессионала (успешного профессионала) создает целевую зону, с которой социализирующаяся личность соотносится. В этом смысле характеристики представлений становятся критерияльными субъективными образованиями: с одной стороны, они сами формируются в процессе социализации (и являются составляющими самоопределения), с другой – постепенно интериоризируются и проявляются в поведенческом облике. В этом отношении весьма интересна картина представлений педагогов. В них отражаются как характеристики деятельности, так и личности, обуслов-

ленные фактом профессиональной принадлежности.

На протяжении длительного времени в отечественной психологии предпринимались попытки по изучению специфичной структуры личности учителя, педагогических способностей и характеристик его идентичности. Однако за последние 10–15 лет в некоторой мере снизилась интенсивность этих направлений исследований. Между тем, изменения, произошедшие в системе образования, создали совершенно новые условия для профессиональной социализации учителей. Поэтому сегодня необходимы широкомасштабные исследования всех этих вопросов и построение теоретических моделей, в достаточной мере способных обеспечить методологическую базу дальнейшего изучения. Необходим анализ социально-психологических эффектов профессиональной социализации учителей, и на этой основе – решение прикладных задач психологического сопровождения подготовки и переподготовки педагогов, создания условий их профессиональной успешности.

Исследования личности учителя затрагивают достаточно широкий спектр проблем. Это разработка модели личности учителя (Ф.Н. Гоноволин, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.), а также вопросов самосознания и эмоциональной гибкости учителя (Л.М. Митина), педагогических способностей (Н.В. Кузьмина), педагогического такта (И.В. Страхов), личностного облика педагога, его интегральных характеристик (А.К. Маркова), профессиональной самооценки и эмоциональной устойчивости педагога (А.А. Реан), характеристик деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, В.А. Якунин и др.), творческой направленности (М.М. Кашапов), адаптации (А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов), преобразований личности на этапе ранней профессиональной социализации учителя (Ю.П. Поваренков) и др. Вместе с тем, остаются не раскрытыми механизмы профессиональной социализации личности учителя, изменения и типология представлений о себе как о профессионале, характеристики субъекта и широкий круг субъективных отношений и ряд других.

Между тем, одним из наиболее важных образований учителя, с точки зрения профессиональной деятельности, является его профессиональная успешность, взаимосвязанная с социальной и личностной успешностью. Как известно, личность учителя высту-

пает и инструментом его деятельности, и той инстанцией, которая регулирует эту деятельность. Поэтому столь много исследований XX в. в отечественной психологии затрагивало эту сферу (вопросы педагогического общения, педагогических способностей, свойств личности учителя, профессионального выгорания, педагогического такта и множество других стали предметом исследований целой плеяды блестящих ученых – психологов, педагогов, социологов и специалистов других отраслей). Однако изменившиеся социально-экономические условия, а также объективные условия реализации профессиональной деятельности, нескончаемые реформы в области образования привели к изменению самой личности профессионала, что требует изучения психологического облика учителя новой формации. Это знание имеет большой практический интерес с точки зрения определения закономерностей профессиональной социализации и оценки психологических рисков в профессиональной среде учителей, и в немалой степени – успешности реализации профессионального предназначения, взаимодействия с субъектами этой профессиональной деятельности – учениками, их родителями и пр. и, конечно же, с его результатом – развитием личности ученика.

Развитие личности учителя нами изучается в контексте его профессиональной социализации. Выполненные исследования свидетельствуют в пользу противоречивого, гетерохронного развития различных ее составляющих, включая и формирование деструкций, и преодоление неадекватности выбора профессии социально-психологическому типу личности педагога.

Для изучения ряда характеристик представлений о личности современного учителя-профессионала (успешной личности) и их сопоставления с профессиональными интересами учителей нами проведено исследование 150 учителей средней общеобразовательной школы. Использовалась разработанная анкета, включающая вопросы представлений о личности успешного педагога, собственных характеристик личности, интересов, задач и целей профессиональной деятельности, удовлетворенности трудом, идентичности (с использованием методики М. Куна «Кто Я»).

Изучение представлений учителей о качествах личности успешных педагогов позволило определить структуру, в которой на-

иболее часто упоминаемые характеристики занимают вершину, а менее упоминаемые – основание. Необходимо подчеркнуть, что в основании находится значительно больше характеристик, чем на вершине этой иерархии. Очевидно, наиболее упоминаемые (и распространенные в социуме) выступают и целями педагогов. Так, выделяются две основные категории, отражающие профессионально-важные «инструментальные» характеристики личности (коммуникабельность (57%), строгость (40%), справедливость (43%), порядочность (47%), доброжелательность (43%), пунктуальность (43%)) и общепрофессиональные – профессионализм педагога (37%), компетентность в научной области (60%).

Среднюю зону составляют эрудированность (23%), ответственность (20%), трудолюбие (20%), пунктуальность (20%), воспитанность (13%), уважительность (13%), честность (13%).

В основании иерархии находятся такие характеристики, как внимательность, интеллигентность, организованность, требовательность и ряд других (менее 10% случаев упоминаний).

Таким образом, ядро декларируемых свойств составляют коммуникабельность, эрудированность, справедливость, порядочность, компетентность. Однако по данным корреляционного анализа, центральными звеньями представлений, определяющими значимость других, выступают ответственность, воспитанность, организованность педагога.

Между тем, как показывают результаты анализа, компетентность в научной области находится в оппозиции к профессионализму педагога. Это свидетельствует в пользу того, что имеется некоторая сохраняющаяся противоречивость профессиональных установок педагогов и понимание того, что знание научной области еще не делает педагога успешным.

Одним из наиболее важных вопросов осознанного профессионально-личностного развития является вопрос профессиональных целей – отдаленных и ближайших. Часть педагогов вообще отказалась давать какие-либо ответы на вопрос об отдаленных целях (20%); среди остальных выдвигаются на передний план собственные достижения (33%), альтруистические порывы («отдавать») (30%), «доработать до пенсии» (10%), а также успехи учеников (7%).



Ближайшие цели более практичны, осязаемы. Большинство педагогов ставят конкретные цели, направленные на достижения: подтвердить (получить) квалификационную категорию (26,7%), решить конкретную профессиональную задачу (например, «овладеть интерактивной доской», методикой индивидуальной траектории обучения и т.п.) (20%), добиться достойной сдачи учащимися ЕГЭ (13,3%), получить дополнительное (профильное) образование (10%) и т.п.

Для достижения цели, по мнению большинства учителей (62%), необходимо учиться и «много работать», кроме того, для этого у них есть возможности: они работают над собой (30%), пользуются внешней поддержкой, помощью (13,3%), мотивацией (20%), собственными личностными качествами (30%). Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что современные учителя по-прежнему

нацелены на систематическое самообразование и развитие своей личности («быть более терпимой», активной и т.п.).

Между тем, с помощью факторного анализа нам удалось выявить несколько типов представлений, в основе которых оказались характеристики, наиболее сильно отражающие противоречивость реальной школьной ситуации.

Первый фактор – «*этическая направленность педагога*» – включает такие характеристики, как воспитанность, честность, ответственность, пунктуальность, порядочность, профессионализм, справедливость, эрудированность, отзывчивость. Однако компетентность в специальной области (преподавания) и строгость оказываются в оппозиции этим характеристикам. Как можно заметить, в этот фактор вошли все наиболее часто упоминаемые характеристики, состав-

**Матрица факторных нагрузок представлений о личности педагога**

	Компонента						
	1	2	3	4	5	6	7
Квалифицированность					-0,811		
Порядочность	0,419				-0,470	-0,426	
Интеллектность					-0,793		
Профессионализм	0,624	0,529					
Открытость		0,894					
Организованность		0,873					
Целеустремленность		0,756					
Компетентность	-0,470	-0,443					
Эрудиция	0,715			-0,408			
Строгость	-0,383				0,577		
Справедливость	0,343	-0,349		-0,625			
Доброжелательность			0,467				0,527
Уважительность			0,550	0,534		-0,392	
Внимательность						-0,423	
Трудолюбие, работоспособность						0,759	
Любознательность			0,635				
Толерантность			0,711				
Отзывчивость	0,328						0,593
Неконфликтность							0,866
Чувство юмора					-0,352		0,408
Требовательность				0,692		0,457	
Исполнительность				0,682			
Пунктуальность	0,716			0,499			
Понимающий (детей)						0,788	
Воспитанность	0,881						
Интересность			0,627				
Ответственность	0,731		0,471				
Честность	0,789						
Дисперсия (66,8)	15,75	12,02	10,1	8,3	7,9	6,8	6,0

ляющие ядро представлений. Между тем, компетентность, выступающая в оппозиции к названным характеристикам, отражает пространственную оценку учителя не с позиций специальных знаний, а морально-нравственного облика и общей эрудиции. Примечательно и то, что в этом факторе строгость как важная характеристика личности учителя вступает в противоречие с воспитанностью, эрудированностью и другими параметрами.

Второй фактор – «открытость» – содержит такие характеристики, как организованность, целеустремленность, профессионализм, антагонистичными которым выступают компетентность в специальной области и справедливость. Анализ данного фактора позволяет сделать вывод о том, что открытость другим сопровождается организованностью, профессионализмом и целеустремленностью – характеристиками, которые способствуют в большей мере упорядоченности деятельности педагога, а значит, предсказуемости деятельности и стабильности внутреннего мира.

Третий фактор – «толерантность» – включает любознательность, уважительность, ответственность, интересность, доброжелательность – характеристики, в той или иной мере содержащиеся в определениях толерантности в межличностных отношениях. Кроме того, включенность в него характеристик любознательности и интересности может свидетельствовать об ориентации на развитие.

Четвертый фактор отражает деятельностные характеристики, в которых главным выступает *требовательность к себе и другим*. Он включает исполнительность, уважительность, ответственность, а также противоположные позиции характеристик «справедливость», «эрудиция». Данный фактор в большей мере характеризует тип *педагога-исполнителя*.

Пятый фактор является одним из наиболее сложных. Он включает квалифицированность, интеллигентность, порядочность, чувство юмора (с отрицательным знаком) и строгость, справедливость (с положительным). Примечательно то, что квалифицированность и интеллигентность находятся в оппозиции строгости и справедливости в этом факторе. Очевидно, личность учителя, обладающая высокой *квалификацией* и характеризующаяся интеллигентностью и порядочностью не акцентирована на строгость

в отношении к детям и поиске справедливости.

Наиболее противоречивый фактор, шестой, можно было бы назвать «*декларируемым пониманием*», поскольку наряду с высокими коэффициентами нагрузок по этому параметру (понимание) выделяются трудолюбие, работоспособность, требовательность и с отрицательным знаком – внимательность, уважительность, порядочность. Это *деятельностные характеристики* педагогов, их оценки, с точки зрения не педагогической функции, а трудовой. Понимание в данном случае предполагает не осознание проблем детей, их желаний, мотивов, со склонностью к оказанию помощи, а, напротив, понимание с позиции принуждения, привлечения их к деятельности; это своего рода «технологическое понимание».

Седьмой, вполне внутренне согласованный фактор «*неконфликтности*» включает характеристики отзывчивости, доброжелательности и чувство юмора.

Как следует из результатов факторного анализа, личностные типы педагогов вариативны в зависимости от общей направленности. Отношение к своему труду и, соответственно, к выполняемой задаче, к субъектам своего труда, вообще к людям («отношенческий» аспект деятельности), к себе, к профессии (как социальной функции) определяют распределение характеристик личности учителя по факторам. Необходимо сказать и о том, что выделяемые педагогами характеристики идеального учителя и оценка выраженности этих характеристик у себя весьма тесно связаны.

Важное значение имеет и то, что характеристики личности, выделяемые педагогами, связаны с профессиональными идентификационными категориями. В частности, категория «воспитатель» связана с характеристиками «профессионализм» ( $r = 0,438$ ), «воспитанность» ( $r = 0,849$ ), «ответственность» ( $r = 0,389$ ), «честность» ( $r = 0,523$ ); категория «специалист» – с «эрудиция» ( $r = 0,441$ ), «толерантность» ( $r = 0,479$ ), «ответственность» ( $r = 0,512$ ). Из этих данных следует, что идентификация учителя с той или иной профессиональной функцией связана с определенными представлениями о личности профессионала и характеристиками профессионального самосознания. Значимость той или иной характеристики личности профессионала, очевидно, зависит от соответс-

твующей идентификации. Однако этот вопрос требует дополнительных исследований и его можно наметить лишь как тенденцию.

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать несколько выводов. В структуре представлений о личности профессионала выделяются две основные категории: профессионально важные «инструментальные» характеристики личности и общепрофессиональные.

Профессиональное самоопределение учителей охватывает короткую временную перспективу, что связано с достаточно низким уровнем притязаний при сохраняющейся высокой самооценке.

Представления учителей о личностных характеристиках профессионала весьма различны и образуют типы в зависимости от того или иного вектора направленности: этическая направленность, открытость, толерантность, требовательность-исполнительность, квалифицированность, декларируемое понимание, неконфликтность.

Представления о личности профессионала связаны с профессиональными идентификационными категориями; ориентация на ту или иную сферу педагогической деятельности как базисную предполагает опору на соответствующие ей личностные характеристики.

УДК 615.851

И.Ф. СИБГАТУЛЛИНА

Институт развития образования Республики Татарстан

E-mail: dr-irena@yandex.ru

### **Транскультурная миссия психотерапии: что меняет психологию жителей Востока и Запада?**

Рассматривается новая культурная реальность как результат процесса глобализации, ее восприятие и интерпретация современной личностью, варианты построения человеком модели восприятия мира, полученные в результате смешения индивидуалистических и коллективистских культур Запада и Востока. Даются вариации ответов на вопрос о возможности взаимопонимания между жителями Востока и Запада. Обозначены возможности транскультурной терапии при оказании помощи людям в построении эффективного, безопасного для их здоровья способа восприятия мира и взаимодействия с ним. Изложена частная научная концепция.

**Ключевые слова:** глобализация, новая культурная реальность, горизонтальный или вертикальный Западный индивидуализм – Восточный коллективизм, «путешественники» и «консерваторы», транскультурная миссия психотерапии.

I.F. SIBGATULLINA

### **The Transcultural Mission of Psychotherapy: what Transforms Psychology of People living in the East and the West?**

The article considers a new cultural reality as a result of globalization, its perception and interpretation by the present-day personality. It looks into models that a person builds for perceiving the world, and that are obtained as a result of mixing the individualistic and collectivistic cultures of the West and the East. Various answers to the question of a possibility of mutual understanding between people of the East and the West are provided. Prospects of the transcultural therapy assisting people in shaping an efficient and safe way of perceiving the world and interactions with it are outlined. A private scientific concept is presented.

**Key words:** globalization, new cultural reality, horizontal or vertical Western individualism – Eastern collectivism, «travelers» and «conservatives», transcultural mission of psychotherapy.

**Н**аш мир изменился. Возникла новая культурная реальность, частью которой является сам человек. Его новыми «атрибутами» взгляда на мир является внутренний диалог «исторической памяти» с религиозной культурой, этикой, моделями поведения и проявлением форм «самости».

В нашей концепции существует несовпадение понятий «личность» и «человек», пос-

кольку первое всегда в некотором, наиболее важном, смысле больше второго. Психологическая школа разделила внутренний мир человека на эго и самость (К. Юнг). Эго относится к самости как часть к целому. Эго обладает свободой воли, но самость как центр внутреннего мира включает сознательные и бессознательные реакции и комплексы. Тогда личность не совпадает с индивидуальностью.

тью человека. Личность – есть ни к чему не сводимое явление.

Тема взаимопонимания между Востоком и Западом – это не вопрос психологии этноцентризма или расширения (смещения) традиционных зон христианского и мусульманского мира. Важна актуализация субъективных аспектов культуры Востока и Запада, оставляющих ментальные отпечатки в моделях поведения и саморегуляции личности, выбора ею модели развития и жизни.

В понятии *новая культурная реальность* исходными и ключевыми являются, на наш взгляд, все три оставшихся. В новой культурной реальности каждая личность по-своему интерпретирует процессы глобализации, и как следствие происходит перпендикулярное (а не параллельное) восприятие контрастов восточного коллективизма и западного индивидуализма. Это означает, что в перпендикулярной модели восприятия мира коллективизм Жан-Жака Руссо уже не противостоит индивидуализму Джона Локка.

Современный житель и на Востоке, и на Западе (и особенно в восточно-европейском пространстве) живет в среде, где происходит смешение как коллективных, так и индивидуалистических форм проявления «самости». Выделим только четыре из них: независимость или зависимость, одинаковость или

различность. Такой «концепт» можно изобразить в виде декартовой системы координат (рисунок).

Каждый выбор горизонтального или вертикального западного индивидуализма – восточного коллективизма может проявиться в многозначительных психологически выраженных и закрепленных формах, например: независимый индивидуализм, зависимый коллективизм, одинаковый индивидуализм, одинаковый коллективизм, различный индивидуализм, различный коллективизм. На Востоке в коллективистских культурах понятие «горизонтальный» означает чувство единства, а «вертикальный» – готовность пожертвовать собой ради ее блага. В смешанных западно-восточных, т.е. смешанных индивидуалистических и коллективистских культурах «горизонтальное» означает равноправие (особенно в отношении личностного статуса), а «вертикальное» измерение – неравенство и привилегии.

Согласно нашим наблюдениям, в современном российском обществе мы обнаружили три различных группы признаков, основанные на описываемых конструктах: 1) типичные признаки коллективистского общества; 2) отдельные аспекты, которые свойственны только индивидуалистическим культурам; 3) так называемая российская специфика, не поддающаяся описанию обеими категориями. Признаки последней отчасти можно отнести к советскому периоду, отчасти к российским особенностям вообще, и они часто связываются с понятием «русской души». Следует заметить, что не только в России, но и, например, в Германии, душу соотносят с национальным характером. Там говорят о «немецкой народной душе», однако, по-видимому, русская душа более загадочна и непроницаема и поэтому привлекает большее внимание.

С точки зрения транскультуральной психотерапии мы пришли к заключению, что «русская душа» включает четыре составляющих – если можно употребить такой термин:

- западно-европейскую, что характеризуется отношением к работе и профессиональной деятельности, обучению и получению образования;
- восточную: значение семьи, детей, родителей, внимание к старшим; значение дружбы и дружеских связей; интерес к духовным вопросам;
- советскую: особенности межличностных коммуникаций, коллективизм во всех сферах

	Индивидуализм	Вертикальный	
Горизонтальный			Горизонтальный
индивидуализм			коллективизм
	коллективизм	Вертикальный	

**Некоторые коллективные и индивидуалистические формы проявления «самости» в декартовой системе координат**

жизни; способ воспитания детей и установки к этому; особенности повседневной семейной жизни; отношение к собственности;

– российскую: «русская тоска» у некоторых, сравнимая по величине лишь с просторами страны; терпение, выдержка; понимание и признание психологических и социальных проблем; альтруистическая установка; многовековое сосуществование более чем 150-ти культур в одном многонациональном обществе; значимость духовно-магических аспектов и наличие суеверий; эмоциональность и высокая активность как внутреннее стремление к движению.

*Обратимся к проблеме путешественников и консерваторов.* Возможно ли между ними взаимопонимание? И возможно ли взаимопонимание, к примеру, между шведом, американцем, израильтянином, россиянином, индусом, немцем, японцем?

Чтобы ответить на этот вопрос, определим «их координаты» в представленной системе: швед – горизонтальный индивидуализм; американец – вертикальный индивидуализм; израильтянин – горизонтальный коллективизм; россиянин – разнообразные варианты; индус – вертикальный коллективизм; немец – горизонтальный индивидуализм; японец – вертикальный коллективизм. На наш взгляд, решение задачи не однозначно и имеет три варианта.

Первый: да, взаимопонимание возможно. Обязательным условием тогда будет отказ каждого из представленной группы от этноцентрического мировоззрения, признание мудрости религиозной культуры и этики другого. Коэффициент вероятности подобных совпадений имеет, хотя он низкий. При идеальном совпадении форм поведения всех представителей группы мы получаем взаимопонимание.

Второй: нет, взаимопонимание невозможно, если каждый из представителей группы «законсервирует» знания о своих культурных отличиях и не сформирует мотив для их расширения. Количество совпадений чуть ниже среднего, однако выше, чем в первом случае.

Таким образом, видно, что в случае первого варианта решения мы имеем дело с людьми, выбирающими (или демонстрирующими) модель роста, модель развития личности. Назовем их путешественниками. Им жизненно важно и интересно путешествовать в «иное». Во втором случае мы имеем дело с

теми, кто выбирает модель стагнации. Назовем их консерваторами. Если принять предложенную нами логику поиска решения, то, в конечном счете, «виноватыми» в отсутствии взаимопонимания должны оказаться либо те, кто «мешает подтягиваться до модели роста», либо те, кто «сбивает консерваторов с их самобытного пути». А. Герцен еще 150 лет назад нашел этому хорошую психологическую иллюстрацию: «Одни хотят насильственно раскрыть дверь будущему, другие насильственно не выпускают прошедшего...»<sup>1</sup>.

Есть и третий вариант решения: и «путешественники», и «консерваторы» способны образовать свой круг. А внутри него, как известно, легче найти взаимопонимание, за его же пределами – почти невозможно. И это уже не связано с культурно-культурной идеологией восточного коллективизма и западного индивидуализма, восточного базара и западного рынка, восточного ритуала и западного модерна, восточного «не-бытия» и западного «бытия», наконец, восточной мудрости созерцания, молчания восходящего солнца и западной мудрости слова и убеждения на закате светила. Это связано лишь с родственной или контрастной топологией, т.е. двумя разными смыслами, образующими связь (сопряженность).

Но в отличие от топологии Север – Юг, которая носит социокультурный характер, поиск решения вышеупомянутой задачи, по сути, есть отражение цивилизационной дилеммы. Если личность осознает суть цивилизационной дилеммы, значит, она способна и произвести анализ собственной культуры, и осуществить поиск «своего» круга. Примером этому могут служить те, кто живут территориально удаленно от культуры предков, но сохраняют способность к родству и взаимопониманию, и наоборот, оставаясь «внутри» культуры, способны путешествовать в иное без потерь, лишений и напряжения.

Иллюстрацией предлагаемого нами подхода служит научный труд Ф. Фукуямы «Доверие: социальные добродетели и социальное процветание» (1999). В этой работе дается сравнительный анализ обществ с высоким и низким уровнем доверия в аспекте экономической эффективности<sup>2</sup>. Для представителей общества с низким уровнем доверия характерен психологический фамилизм – акцент на культурно-семейных связях в ущерб всем остальным видам социальных отношений. Классическое воплощение психологическо-

го фамилизма – китайская культура. Там существует тенденция доверять только родственникам и не доверять людям вне семьи и родственных групп. Страх перед чужаком мешает переходу, например, семейного бизнеса к профессиональному менеджменту, что ограничивает пределы роста отдельной личности.

Хочется оспорить и миф об исключительном индивидуализме американцев, каждый из которых так или иначе «находится в своем кругу» унаследованной культурной привычки. Наиболее важной частью унаследованной культуры являются этические коды, посредством которых личность регулирует свое поведение, отсюда – и высокая религиозность американцев, их «энергичная» добродетельность.

Подводя итоги, можно сказать, что различие между «путешественниками» и «консерваторами» заключается не в их жизненных выводах, стратегиях адаптации к Западу или Востоку, а в процессах, где они принимают участие, приходя к этим выводам.

Вторым итогом будет то, что данный подход не концентрируется на этнопсихологии, этнокультуре, расовом происхождении или организационной общественной культуре. Он подразумевает только психологию личности и выбор личностью модели развития.

Третьим итогом является то что новая культурная реальность XXI в. акцентируется на индивидуальных добродетелях, способности личности к эффективному доверию и сотрудничеству. Иные механизмы создают лишь суррогат взаимного доверия.

Рассмотрим транскультурную миссию психологии и психотерапии. Понимание особенностей этой миссии, на наш взгляд, невозможно без обращения к новой культурной реальности и способу понимания мира, неизбежно преодолевающему культурные, ментальные, национальные границы и парадоксально соединяющему *все со всем*. На наш взгляд, транскультурная миссия практической психологии и психотерапии сегодня – это помощь людям в построении нового, эффективного, безопасного для их здоровья способа восприятия мира и взаимодействия с ним. «Заметим, что сходную задачу ставит перед собой и социальная критика, исходящая из того, что любая теория является определенной программой восприятия, а потому ею можно воспользоваться для со-

здания такой структуры реальности, которая позволяет действовать наилучшим образом. Относясь к глобализации не как к новому социальному явлению, а как к новому способу понимания социальной жизни, новому способу глядеть на мир и повествовать об этом, мы тем самым учреждаем новую реальность»<sup>3</sup>. Сложность в том, что отныне реальность менее анализируется и исследуется, чаще она учреждается.

Транскультурная миссия психологии и, особенно, психотерапии заключается и в том, что современная личность может найти освобождение в осознании персональной способности к конструированию своей новой культурной реальности. И это то, что может происходить в процессе психотерапии, когда ставят под вопрос привычные, но переставшие быть эффективными жизненные смыслы, установки, ценности. Во время этого процесса человек, может быть, впервые в жизни задумывается о том, на какой картине мира основываются его выборы и предпочтения, цели и мечты, страхи и сомнения. Транскультуральная психотерапия предоставляет время и место, чтобы остановиться и подвергнуть ревизии свой выбор модели (варианта) жизни, свою способность путешествовать в иное или «не впускать» чужаков в свой культурный круг.

Можно сослаться на опыт терапии в форме «культурного ассимилятора». Многие, имеющие опыт групповой психотерапии «культурного ассимилятора», говорят, что смогли «сделать» свои ожидания по поводу возможного поведения человека другой культуры, более точными. И это способствовало освоению изоморфных атрибуций, характерных для незнакомой человеку культуры. Впервые подобный подход был освоен в 1960-х гг. Первые терапевтические программы «культурных ассимиляторов» были предназначены для европейских служащих, взаимодействующих в своей работе с арабами, греками, иранцами, тайцами. По сути, «культурный ассимилятор» является методом когнитивного ориентирования.

Переход от монокультурного подхода к транскультуральной психотерапии, по мнению Н. Пезешкиана (основоположника позитивной психотерапии), заключается еще и в том, что любая психологическая история личности уже есть отражение культуральной оценки и представляет собой интерпретацию психотерапевтом некоей другой интерпрете-

тации, основанной на культурном сознании. Отметим, что отсутствующая «культуральная чувствительность» многих терапевтов привела к ошибочным диагнозам. Возникает и еще один вопрос: а какие способности имеют и готовы реализовывать сами психотерапевты – способность к «путешествиям»

или «стагнации»? Наконец, культуральная обусловленность психотерапии означает, что незавершенность мировых общественных изменений на Востоке и Западе не дает мировой психотерапии универсального метода и характеризуется сегодня неполной мерой возможностей.

### **Примечания**

<sup>1</sup> Герцен А.И. О воспитании и образовании / Сост.: В.И. Ширяев; АПН СССР. М., 1990. С. 123.

<sup>2</sup> См.: Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и созидание процветания. М., 2004. С. 45.

<sup>3</sup> Глухова И. Психотерапия в меняющемся мире // Existentia: психология и психотерапия. 2008. № 1. С. 37–51.

УДК 378.015.3

И.В. АРЕНДАЧУК

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: arend-irina@ya.ru

## **Профессиональная деятельность преподавателя в системе высшего образования: психологический аспект**

Выявлена психологическая структура субъектных свойств личности в научно-педагогической деятельности, условия формирования профессионально-личностной Я-концепции преподавателя и особенности его мотивации. Проанализирована личностная и социальная значимость профессии преподавателя высшей школы; рассмотрена специфика профессиональной среды, психологическое содержание деятельности и профессиональных компетенций в ней; определена функционально-уровневая организация научно-педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** научно-педагогическая деятельность: субъектный и деятельностный уровни, компоненты, личностная и общественная значимость; преподаватель высшей школы: профессиональная Я-концепция и мотивация, профессиональные компетенции и функции.

I.V. ARENDACHUK

## **Professional Activity of the Teacher in the System of the Higher Education: the Psychological Aspect**

The psychological structure of subject properties of the person in scientific and pedagogical activity, conditions of formation of the professional self-ideal of the teacher and feature of its motivation is revealed. The personal and social importance of a teaching profession of the higher school is analyzed; specificity of the professional environment, the psychological maintenance of activity and professional competences in it is considered; the functionally and levelly organization of scientific and pedagogical activity is defined.

**Key words:** scientific and pedagogical activity: subject and activity levies, components, persons and social importance; teacher of the higher school: professional self-ideal and motivation, professional competences and functions.

**В** современных психологических исследованиях деятельность преподавателя в системе высшего профессионального образования практически не изучается во взаимосвязи ее двух основных компонентов – научного и педагогического: в исследовательских работах показана специфика какого-либо одного из них. Причем в первом случае акцент делается на особенностях научного мышления и познания, на специфике научного обще-

ния и творчества, изучается личность ученого, проводится социально-психологический анализ деятельности современных ученых (А.Г. Аллахвердян, А.А. Бодалев, Е.А. Володарская, Л.А. Рудкевич А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский и др.); во втором – педагогический труд рассматривается в основном в системе общего образования (Н. С. Глуханюк, Т.Д. Дубовицкая, Н.А. Загуменных, А.К. Маркова и др.). Психологические исследования отде-

льных составляющих профессиональной деятельности преподавателей высшей школы (Л.Ю. Донская, Т.А. Жалагина, О.Г. Полякова, Р.З. Сабанчиева, А.Ю. Швацкий и др.) также не позволяют рассматривать ее как целостную систему. Это затрудняет изучение основных закономерностей и специфики профессионального развития личности в научно-педагогической деятельности и актуализирует необходимость ее системного психологического анализа.

Ранее нами было показано, что успешность преподавателя высшего учебного образовательного учреждения обусловлена развитием его профессионализма на двух взаимосвязанных уровнях – субъектном и деятельностном. Субъектные показатели определяют цели личностного и профессионального развития, направленные на исполнение стремлений и ожиданий личности, на достижение профессиональной самореализации. Деятельностные связаны с целями профессиональной деятельности, которые обусловлены социальными требованиями к ее субъекту и реализуются в виде конкретных результатов. Степень соответствия профессиональной самореализации и результатов деятельности личным стремлениям и их совпадение с целями и ожиданиями профессиональной среды определяют профессиональную успешность субъекта, которая через систему реализации целей оказывает влияние на развитие его профессионализма. Мы считаем возможным рассматривать профессионализм как двухуровневое образование, базирующееся на общепсихологических принципах структурной организации<sup>1</sup>.

Данный подход, а также концепция системогенеза профессиональной деятельности, разработанная В.Д. Шадриковым<sup>2</sup> и психологическая модель профессии, предложенная С.А. Дружиловым<sup>3</sup> составили основу психологического анализа научно-педагогической деятельности, позволившего представить основные компоненты ее структуры как единое целое.

Преподаватель высшей школы рассматривается нами в качестве субъекта научно-педагогической деятельности, специфика которой раскрывается через ее анализ на субъектном и деятельностном уровнях. Анализ профессиональной деятельности на *субъектном уровне* направлен на рассмотрение психологической структуры субъектных

свойств личности в научно-педагогической деятельности, условий формирования профессионального самосознания и профессионально-личностной Я-концепции преподавателя и особенностей его мотивации в профессии. На *деятельностном уровне* анализ предполагает: выявление личностной и социальной значимости профессии преподавателя высшей школы; рассмотрение профессиональной среды по отдельным составляющим и в целом, с выделением объекта, предмета, психологического содержания деятельности и профессиональных компетенций в ней; определение функционально-уровневой организации научно-педагогической деятельности.

Рассмотрим более подробно особенности деятельности преподавателя высшей школы на каждом из указанных уровней. Анализ исследований, посвященных изучению *индивидуально-психологических и профессионально обусловленных свойств преподавателей высшей школы* позволил их систематизировать и выделить в структуре субъекта научно-педагогической деятельности следующие составляющие:

– когнитивный компонент, отражающий специфику познавательных процессов и включающий когнитивные функции и соответствующие им психические процессы, метакогнитивные способности, особенности интеллектуальной деятельности и познавательные интересы;

– регулятивный компонент, характеризующий особенности саморегуляции преподавателя высшей школы на эмоционально-волевом, рефлексивном и мотивационно-потребностном уровнях;

– социально-поведенческий компонент, включающий социальные качества субъекта, их проявление в особенностях поведения в соответствии с социальными требованиями и нормами, морально-нравственные качества и общекультурную компетентность (в широком смысле – в общении, во взаимовлиянии и взаимодействии субъектов научно-педагогической деятельности).

Раскрывая содержание социально-поведенческого компонента, отметим его мировоззренческую и общекультурную составляющие. Мировоззренческая позиция ученого-педагога проявляется в устойчивости его системы отношений к миру, труду, другим людям, к самому себе, а также в активности



его жизненной позиции. Так, по утверждению А. Касьяна, деятельность преподавателя любого ранга не является мировоззренчески нейтральной, в ней он интерпретирует результаты научного поиска (его методы, способы обоснования знания, формы организации), делает мировоззренческие обобщения и выводы, касающиеся науки в целом, и различных ее подразделений, поэтому попытки уйти от мировоззренческой (социальной) ответственности оборачиваются мировоззренческой безответственностью<sup>4</sup>. Значение общекультурной компетентности, как отмечает С.Д. Смирнов, к сожалению, недооценивается современными преподавателями, что приводит к низкому уровню культуры их общения (в том числе и речевой культуры), к односторонности личности и ограничению возможностей в воспитании студентов<sup>5</sup>.

Взаимосвязь когнитивного, регулятивного и социально-личностного компонентов в структуре профессионально обусловленных свойств личности определяет формирование профессиональной Я-концепции преподавателя высшей школы.

В широком смысле Я-концепция – это обобщенное представление о себе, система установок относительно собственной личности, «теория самого себя». Применительно к профессиональной деятельности, как показывает ряд исследований, она является (в трактовке разных авторов) фактором, детерминантой, условием, ресурсом, потенциалом, предпосылкой или средством развития личности и индивидуальности профессионала; регуляции деятельности, обучения, профессионального развития в целом. Я-концепция базируется на активном осмыслении субъектом своего профессионального предназначения, т.е. в ее основе лежит профессиональное самосознание<sup>6</sup>. Отмеченные тенденции, на наш взгляд, справедливы и для процесса становления профессионального самосознания и формирования профессионально-личностной Я-концепции субъекта научно-педагогической деятельности.

В условиях высшей школы формирование психологического образования «Я-профессионал» обусловлено внутренними и внешними факторами. Внутренним содержанием профессионального становления выступает специфическая самоорганизация личностного образовательно-развивающего пространства, где преподаватель выступает

как субъект собственного развития на основе освоения и принятия норм профессиональной деятельности, «выработки индивидуально-творческого профессионального стиля. При этом личностный мир является специфическим источником профессионального развития, его ценностных, целевых, содержательных и процессуальных характеристик»<sup>7</sup>. Внешним содержанием профессиональной Я-концепции является ориентация на субъективный успех, на признание коллегами, на научное сообщество как профессиональную группу, которые, по мнению Е.А. Володарской, выступают когнитивной стратегией поддержания положительной самооценки.

В ее исследованиях выявлены основные составляющие Я-концепции ученых, заключающиеся в разных видах идентичности: человеческой (выраженной в чертах, общих со всеми представителями человеческого рода); социальной (описывающей принадлежность к социальной группе) и персональной (основанной на отличии себя как уникального индивида от других членов своей группы). Содержательный анализ профессиональной Я-концепции ученых позволил автору выделить в ее структуре три уровня. На первом внутренне связанными выступают индивидуально-психологические черты личности преподавателя-исследователя, проявляющиеся в проигрывании профессиональных ролей, с учетом особенностей научного общения. Причем личностные и научно-социальные особенности деятельности «нанизаны» на ценностный стержень науки, на ее когнитивный компонент. Второй уровень объединяет категории, описывающие предметное основание профессиональной деятельности ученых, которая конкретизируется через содержание исследовательской деятельности и особенности творческого мышления. Третий уровень вобрал в себя категории социального положения и обобщенные характеристики личности, самореализовавшейся в профессии, достигшей определенного статуса и накопившей профессиональные знания и опыт<sup>8</sup>.

Рассматривая мотивацию профессиональной деятельности как систему «факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека»<sup>9</sup>, полагаем возможным выделить в структуре мотивов преподавателей высшей школы внутренние и внешние. При этом, как

показывают исследования В.В. Дубицкого, первые порождаются чувствами и желаниями субъекта, индивидуально-личностными предпочтениями и качествами, педагогическими и научно-исследовательскими ориентациями, удовлетворенностью работой, благодаря творчеству, общению с людьми; вторые представляют собой побуждения, которые находятся за пределами труда как такового и включают внешнюю положительную мотивацию – стремление к материальному достатку, карьерному успеху, одобрению своих действий окружающими, и внешнюю отрицательную мотивацию, связанную с системой наказаний, дисциплинарных взысканий и иных малоэффективных воздействий на человека. В целом труд преподавателей, по мнению ученого, является продуктивным и предполагает возможности созидания, научного поиска, увлеченности педагогическим процессом. Вместе с тем, интенсификация работы в вузе порождает однотипность учебных занятий, что наряду с перегрузками исключает импровизацию и творческий порыв, в целом понижая внутреннюю мотивацию<sup>10</sup>.

Систематизирование внутренних мотивов профессиональной деятельности преподавателей высшей школы по содержанию позволяет выделить: активность в самообразовании; стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации; поиск смысла своей деятельности в индивидуальном и широком культурно-образовательном контексте; стремление к творчеству; познавательный интерес к предметам; удовлетворенность от работы со студентами, от общения в творческом коллективе. Среди внешних мотивов в исследованиях особо отмечаются социально-психологические: престижность профессии, ученых степеней и званий; возможность заниматься научной деятельностью и независимость труда от внешних факторов; гибкий режим работы; гармонизация индивидуальных целей с глубинными процессами и тенденциями, происходящими в социальной среде; социально-детерминированная установка на профессиональный успех как приоритетную ценность, на признание коллегами, которая выступает когнитивной стратегией поддержания положительной самооценки; ориентация на научное сообщество как свою профессиональную группу.

*На деятельностном уровне личностную и общественную значимость профессии пре-*

*подавателя высшей школы рассмотрим в контексте подхода «человек – профессия – общество», предложенного Е.П. Ермолаевой. В нем акцентируется внимание на изучении профессии в соответствии с ожиданиями и требованиями к ней со стороны социума (с точки зрения той услуги, которую она оказывает обществу), профессионального сообщества (устанавливающего профессиональные функции, нормы и санкции за их невыполнение) и субъекта деятельности (интерпретирующего социальные и профессиональные требования на основе субъективной значимости профессии как средства самореализации, заработка, самоуважения, социального признания)<sup>11</sup>.*

Социальная значимость профессиональной деятельности преподавателя вуза обусловлена тем, что она не только детерминирована состоянием общества, но и оказывает влияние на состояние и развитие общественного сознания. Реализуя научную деятельность, преподаватели высшей школы способствуют развитию системы знаний о мире, а их педагогическая деятельность направлена на профессиональную подготовку специалистов для различных сфер функционирования общества, на их личностное и профессиональное развитие. При этом преподаватель не только транслирует знания и умения, необходимые для овладения профессией, но и является носителем культуры, норм поведения, особенностей сознания и самосознания определенной профессиональной группы, наряду с передачей социальных и культурных образцов создает условия самоопределения. И в этой связи, как отмечает Н. Солнцева, назначение преподавателя высшей школы видится в установлении новых жизненных и семантических правил, этоса интеллектуальной честности и профессионального призвания обучающихся<sup>12</sup>. Таким образом, научно-педагогическую деятельность можно отнести к незаменимой в иерархии общечеловеческих ценностей, а преподавание в высшей школе рассматривать как форму общественной службы, которая требует от преподавательских кадров экспертных знаний и специализированных навыков, приобретаемых благодаря упорной учебе и исследовательской работе на протяжении всей жизни.

В целом, анализ научно-педагогической деятельности позволил выделить в ней

личностный, профессионально-групповой и социокультурный уровни, психологическую основу которых составляют, описанные выше компоненты: когнитивный, регулятивный, социально-поведенческий. При этом когнитивная переработка субъектом требований и ожиданий, предъявляемых к нему со стороны референтной профессиональной группы и общества, сопровождается различными регулятивными процессами, формирует мотивацию деятельности и обуславливает разнообразные действия.

Определение профессиональной среды в научно-педагогической деятельности предусматривает выделение объекта и предмета труда, профессиональных компетенций и функций современного преподавателя высшей школы и психологический анализ их содержания.

Научная составляющая в структуре деятельности вузовского преподавателя предусматривает в качестве объекта труда актуальную научную проблему, определяемую спецификой профессиональных интересов преподавателя или отрасли науки, которую он изучает при осуществлении исследовательской работы. В педагогической составляющей объектом становится учебно-воспитательный процесс, следовательно, объектом труда преподавателя высшей школы является процесс обучения и воспитания студентов в поле определенной научной проблемы. При этом «исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень занятий», в то время, как «педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов»<sup>13</sup>.

Продуктом педагогического труда являются педагогические изобретения, идеи, новые способы побуждения студентов к поисковой деятельности<sup>14</sup>, а предметом научного труда становятся разработки по результатам решения конкретной научной проблемы<sup>15</sup>. Таким образом, научно-педагогическая профессиональная среда обладает познавательным характером, в которой совместно развивается творческий потенциал, как самих преподавателей, так и обучаемых, что обеспечивает «опережающий» характер образовательного процесса. Исследования показывают, что преподаватели, сочетающие

научную и педагогическую деятельность, отлично понимают важность со-творческой работы «в единой команде» со студентами, которая способствует повышению их профессионально-педагогической подготовки<sup>16</sup>.

Профессиональная среда формируется ее субъектом, обладающим комплексом профессиональных компетенций, которые можно объединить в три основные группы:

1) *индивидуально-личностные*, которые включают: владение специальными знаниями, способность к исследованию и разработке научных и педагогических проблем и инноваций, навыки построения образовательного процесса (в том числе его моделирование и проектирование), стремление к саморазвитию, повышению специальной и психолого-педагогической квалификации;

2) *предметно-деятельностные*, содержанием которых являются: навыки эмоциональной саморегуляции профессионального поведения и деятельности; умение управлять познавательной деятельностью и мотивацией обучаемых, распознавать их потребности и оказывать им индивидуальную помощь; способность гибко реагировать на изменения условий деятельности, создавать творческий настрой на учебных занятиях; самоанализ и оценка результатов;

3) *социально-коммуникативные компетенции*, включающие: общекультурные умения и навыки общения и взаимодействия; умение убеждать и понимать других; способность к формированию средствами научной дисциплины морали, этики, мировоззрения, установок на профессионально-личностное развитие у субъектов научно-педагогического процесса; наличие личностных позиций в области целей и норм деятельности; умение устанавливать эффективные коммуникации с обучаемыми и коллегами; дисциплинарная ответственность.

Психологический анализ научно-педагогической деятельности также позволил разработать и описать ее функционально-уровневую структуру. *Личностный уровень* профессиональной деятельности преподавателя высшей школы содержательно может быть описан через такие ее функции, как гностическая и проектно-конструктивная.

Гностическая функция заключается во владении преподавателем системой профессиональных и научных знаний, включающих мировоззренческий, общекультурный уровни

и собственную познавательную активность (в том числе умение строить и проверять гипотезы, проводить исследовательские и экспериментальные работы, критически оценивать результаты). При этом уровень специальных знаний не ограничивается предметом преподавания, он предполагает осведомленность в области педагогики, психологии и методики преподавания, что обуславливает наличие глубоких знаний о средствах и закономерностях педагогического общения, психологических особенностях обучающихся в вузе, о слабых и сильных сторонах собственной деятельности и о профессионально важных чертах своей личности. Деятельность по приобретению новых знаний составляет ядро гностического компонента и, как отмечает С.Д. Смирнов, у всех категорий преподавателей российской высшей школы отмечается в целом высокий уровень развития познавательных способностей независимо от возраста, стажа, должности. Этот факт внушает оптимизм, он позволяет надеяться, что умение учиться поможет скорректировать, в том числе, и недостаточный уровень психолого-педагогического и общекультурного образования вузовских педагогов<sup>17</sup>.

Проектно-конструктивная функция связана с формированием направленности преподавателя на научную и педагогическую деятельность (проектирование научных исследований и содержания обучения – учебных программ, курсов, учебных материалов любого уровня во взаимосвязи с другими дисциплинами; проектирование знаний и умений как результатов обучения; моделирование и конструирование научных и учебных текстов); с выполнением деятельности по моделированию воспитательно-образовательного процесса и психолого-педагогического взаимодействия с обучаемыми.

Основу *профессионально-группового уровня* научно-педагогической деятельности, реализуемой вузовским преподавателем, составляют такие функции, как информационно-обучающая, организационная и контролирующая. Информационно-обучающая содержательно связана с обеспечением мобильности информационной емкости занятий; управлением педагогическим процессом и учебно-познавательной деятельностью, направленном на трансляцию знаний, удовлетворение познавательной потребности обучаемых; с совместной де-

ятельностью преподавателя с учащимися по достижению педагогических целей, овладению знаниями, умениями и навыками, определенными учебными планами и программами.

Организационная функция определяется построением процесса обучения на принципе единства учебной и научно-исследовательской деятельности студентов совместно с преподавателем на основе общей ответственности за успехи обучаемых; формированием у них готовности и установки на овладение знаниями, профессиональными умениями, навыками и способностями. Отметим, что в основе организации обучения в высшей школе «должна быть любовь к студентам, основанная на уважении их как субъектов учебной деятельности. Преподавателям следует любить студентов как своих будущих коллег и как своих сегодняшних «учителей», задающих иногда непростые вопросы, заставляющие самих преподавателей постоянно находиться в состоянии «непрерывно обучающихся» специалистов и в каком-то смысле сохранять в самих себе молодой творческий и душевный настрой»<sup>18</sup>.

Контролирующая функция представлена такими аспектами профессиональной деятельности, как осуществление текущего и итогового контроля за усвоением учащимися знаний, умений и навыков, за формированием у них профессиональных компетенций.

Современная дискуссия о функциях обучения и контроля в деятельности преподавателя высшей школы ведет к формированию мнения о субъект-субъектности педагогического взаимодействия преподавателя и учащихся. Так, Л. Романкова пишет, что фундаментальным условием освоения научных и практических знаний являются методы преподавания, строящиеся на принципе единства учебной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности студентов совместно с преподавателями<sup>19</sup>. Созвучна этому и позиция Э. Самерхановой о том, что вместо схемы «субъект – объект», в соответствии с которой преподаватель занимает позицию «над обучаемым», «ведет учащегося за собой», предпочтительной становится другая – «субъект-субъектного», равноправного учебного сотрудничества, когда педагог меняет традиционную для процесса обучения позицию и начинает действовать

«вместе с обучаемым». Поэтому все более очевидным становится тот факт, что информационно-контролирующие функции преподавателя должны уступить место координационным<sup>20</sup>.

Социокультурный уровень деятельности преподавателя высшей школы может быть раскрыт через содержание коммуникативно-стимулирующей и воспитательной функций. Коммуникативно-стимулирующая подразумевает установление педагогически целесообразных взаимоотношений с обучающимися и профессионально-личностного контакта с коллегами в научно-педагогическом коллективе; управление мотивацией обучаемых с опорой на перцептивную и эмоционально-чувственную сферы (эмоциональное заражение, возбуждение интереса, побуждение к совместной деятельности и т.п.). Воспитательная функция – воздействие на личность обучаемых, направленное на формирование потребности в самопознании и саморазвитии (индивидуальном, социальном, профессиональном); форми-

рование научного мировоззрения, системы ценностей, установок, действенных отношений к миру в процессе приобретения знаний, выявление и развитие профессиональных способностей обучаемых.

Таким образом, общая тенденция в динамике профессионального развития преподавателя высшей школы как субъекта научно-педагогической деятельности сводится к количественному и качественному усложнению когнитивных, регулятивных и социально-поведенческих подструктур, на основе которых формируется профессиональная Я-концепция личности и система ее внутренней и внешней мотивации. Кроме того, проведенное исследование позволило определить в структуре научно-педагогической деятельности личностный, профессионально-групповой и социокультурный уровни, соотнести их с субъектными компонентами, и на их основе содержательно описать профессиональные компетенции преподавателя высшей школы, функционально-уровневую организацию его профессиональной деятельности.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Арендачук И.В. Системный психологический анализ профессионализма личности в научно-педагогической деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2007. Т. 7. Вып. 2. С. 104–113.

<sup>2</sup> См.: Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1998. С. 27.

<sup>3</sup> См.: Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования. // Сибирь. Философия. Образование / Сибирское отделение Российской академии образования. Институт повышения квалификации. Новокузнецк, 2001. Вып. 5. С. 45–56.

<sup>4</sup> См.: Касьян А. Образование и встреча мировоззрений // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 4. С. 30.

<sup>5</sup> См.: Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2003. С. 274.

<sup>6</sup> См.: Деркач А.А., Москаленко О.В., Пятин В.А., Селезнева Е.В. Акмеологические основы профессионального самосознания. Астрахань, 2000. С. 69.

<sup>7</sup> Ольховая Т. «Я – будущий профессионал» // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 99.

<sup>8</sup> См.: Володарская Е.А. Профессиональная идентичность ученого и имидж науки в обществе // Наукоеведение и новые тенденции в развитии российской науки / Под ред. А.Г. Аллахвердяна, Н.Н. Семенович, А.В. Юревича. М., 2005. С. 194–196.

<sup>9</sup> Верещагина Л.А., Карелина И.М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков, 2005. С. 61.

<sup>10</sup> См.: Дубицкий В.В. О мотивации деятельности преподавателей вузов // Социс. 2004. № 1. С. 119–124.

<sup>11</sup> См.: Ермолаева Е.П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество» // Психол. журн. 2005. Т. 26. № 4. С. 31.

<sup>12</sup> См.: Солнцева Н. Проблема мотивации: концептуальные основания // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 97.

<sup>13</sup> Смирнов С.Д. Указ. соч. С. 272.

<sup>14</sup> См.: Иванов В., Гурье Л. Проектная культура преподавателя вуза // Высшее образование в России. 1998. № 3. С. 23–26.

<sup>15</sup> См.: Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 22–27.

<sup>16</sup> Жураковский В., Сазонова З. Подготовка преподавателя высшей школы – стратегическая задача // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 38–44.

<sup>17</sup> См.: Смирнов С.Д. Указ. соч. С. 274.

<sup>18</sup> См.: Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М., 2001.

<sup>19</sup> См.: Романкова Л. Элитное образование для инновационной экономики // Высшее образование в России. 2003. № 11. С. 86–92.

<sup>20</sup> См.: Самерханова Э. Принцип организации единого образовательного пространства в вузе // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 4. С. 54–56.

УДК 316.6

А.АЛ. ПОНУКАЛИН

Саратовский государственный университет

E-mail: okspo@list.ru

## **Социально-психологические проблемы инновационной деятельности**

В статье указывается на необходимость разработки психологической теории индивидуальной инновационной деятельности, а также построении модели инновационной личности.

**Ключевые слова:** концепция развития России, инновации, инновационная личность, структура личности, субъект деятельности, индивидуальная инновационная деятельность, массовое сознание, инновационная культура, социально-психологические установки.

A.AL. PONUKALIN

## **Socially-Psychological Problems of Innovative Activity**

In article it is underlined necessity of working out of the psychological theory of individual innovative activity, and also construction of model of the innovative person.

**Key words:** the Concept of development of Russia, innovation, the innovative person, structure of the person, the subject of activity, individual innovative activity, mass consciousness, innovative culture, socially-psychological installations.

Глобальная экономическая конкуренция сопровождается усилением геополитического соперничества, в том числе по поводу контроля над сырьевыми, энергетическими, водными и продовольственными ресурсами. Одним из важнейших факторов установления нового мирового порядка служит при этом идеология инновационного пути развития мировой экономики. В ближайшее десятилетие развитые страны перейдут к формированию новой технологической базы экономических систем, основанной на использовании новейших достижений в области биотехнологий, информатики и нанотехнологий, в том числе в здравоохранении и других сферах общественной практики.

В таких условиях создающий труд как средство производства благ для человечества потребует от работников все большего профессионализма в условиях возрастающего удельного веса интеллектуальных форм труда. Такие науки, как экономика, психология, социология, педагогика, возможно, и философия могут разработать обеспечение таких форм труда. Окажется необходимым долгосрочное прогнозирование и планирование социально-экономического развития в странах, где решаются задачи достижения высокого уровня жизни населения.

В России разработана концепция социально-экономического развития России до 2020 года, утвержденная распоряжением

Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. (№ 1662-р). Она представляет, по существу, глобальный план инновационного развития страны. Э. Набиуллина представила ее в аналитическом докладе Общественной палате, указав на то, что концепция построена на стратегической идеологии: «Нам нужно научиться делать выбор в пользу будущего». В докладе говорится о том, что проработано три сценария развития: инерционный, энергосырьевой, инновационный. В случае двух первых страна в долгосрочной перспективе утратит даже сегодняшние позиции и мировое влияние. Она может стать периферией набирающей обороты мировой инновационной экономики, что, в итоге, приведет и к падению уровня жизни, поэтому в долгосрочной перспективе возможен только инновационный сценарий развития<sup>1</sup>.

Концепция социально-экономического развития определяет в перспективе Россию как лидера в определенных областях деятельности на уровне мирового сообщества, кроме того, представлена системная картина развития России и программа действий по ключевым для нашей страны сферам: развитие человеческого потенциала, экономических институтов, национальной инновационной системы, основных отраслей экономики. Одной из основных стратегических задач является развитие национальной инновационной системы. Построение национальной

инновационной системы позволит резко повысить конкурентный потенциал России за счет наращивания ее преимуществ в науке, образовании и высоких технологиях, и на этой основе возможно будет задействовать новые источники экономического роста и повышения благосостояния.

Формирование новой инновационной политики означает превращение интеллекта, творческого потенциала человека в ведущий фактор роста и национальной конкурентоспособности. Теперь источником высоких доходов становится не только возможность получения ренты от использования природных ресурсов, обусловленной высокой мировой конъюнктурой, но и производство новых идей, технологий и социальных инноваций. Такая политика позволит России конкурировать как с экономикой Китая и Индии с их дешевой рабочей силой, так и с развитыми странами Европы, США и Азии, с их высококачественной и инновационной продукцией.

Поставленная в документе задача предполагает необходимость научной проработки понятия «инновация» как многомерной величины, определяемой в пространстве многих переменных и, в том числе, психологических. В нынешних условиях актуальность образа инновационного общества и его воплощение (построение инновационного общества как общества будущего, причем не отдаленного) – это проблема уже не существования, а выживания. Инновационный сценарий предполагает новый экономический уклад, способствующий повышению качества жизни общества. Должна возрасти продуктивность в получении новых знаний и создании высоких технологий. Скорее всего, это будет относиться к сферам профессионального образования, высокотехнологичной медицинской помощи, науки и опытно-конструкторских разработок, связи и телекоммуникаций, наукоемких подотраслей химии и машиностроения. Решение всех поставленных в Концепции задач потребует их психологического обеспечения, связанного с решением научно-практических проблем активизации и выработки человеческого потенциала на качественно новом уровне проявления творческой инициативы акторов инновационного общества, когда становится крайне необходимым создание условий для интенсификации инновационной деятельности.

Инновационная деятельность является одним из основных терминов всей инно-

вационной проблематики. Для психологии этот термин имеет вполне определенное содержание. В отечественной психологии разработана общая психологическая теория индивидуальной человеческой деятельности (А.Н. Леонтьев) и теория индивидуальной деятельности (Б.Ф. Ломов). Разумная сознательная деятельность как проявление активности всегда осуществляется человеком, а потому он и является конкретным субъектом индивидуальной инновационной деятельности. Следовательно, для психологии основное значение имеет категория деятельности и ее конкретизация – «инновационная деятельность».

Вначале рассмотрим существующие определения инновационной деятельности. Одно из них: инновационная деятельность предусматривает широкую реализацию результатов научных исследований и разработок в области создания современных интенсивных технологий<sup>2</sup>. С точки зрения психологии, инновацию можно рассматривать как результат продуктивного мышления, которое организует продуктивную деятельность, и если она осуществляется как организованная, то всегда направлена на объективно новый результат<sup>3</sup>.

С целью построения психологической теории индивидуальной инновационной деятельности необходимо использовать теорию деятельности, принятую в отечественной психологии. Это – теория А.Н. Леонтьева. В структуру деятельности входят такие составляющие, как мотив, операции и действия, образующие систему<sup>4</sup>. В силу своего психологического содержания эти составляющие служат основой для разработки понятия индивидуальной инновационной деятельности. В первую очередь следует обратить внимание на вопросы мотивации, затем – содержания операций и действий как ситуаций деятельности, в которых возникают проблемы.

Индивидуальную инновационную деятельность можно представить как специфическую человеческую деятельность, в которой важнейшим компонентом выступает проблемная ситуация, преобразующая мотив в мотив-цель. Структуру такой деятельности можно представить в виде: мотив, операции, проблемная ситуация, действия, цель, мотив-цель. В результате, когда будет раскрыто понятие индивидуальной инновационной деятельности, станет возможным решение задач, которые следуют из высказывания Э.

Набиуллиной по поводу «Концепции 2020»: «Инновационную экономику должен создавать инновационный человек». В то же время, требуется и решение на научной основе глобальной практической задачи, которая вытекает из текста статьи: «Высшая школа не производит инноваций и инноваторов»<sup>5</sup>.

Теория инновационной деятельности будет способствовать пониманию того, какие направления социально-экономического развития характерны для развитых постиндустриальных стран, позволит оценить преимущества нашей страны в энергетике, науке и образовании, высоких технологиях. На наш взгляд, реализация инновационного сценария невозможна без разработки теории инновационной деятельности. Психология инновационной деятельности обращена к социальным качествам человека, а потому ее структура формируется в течение значительного периода жизнедеятельности человека, поэтому субъект инновационной деятельности – личность, характеризующаяся сформированными и адекватными инновационной деятельности личностными качествами. Практические задачи подготовки профессионала как инновационной личности вытекают из характеристики основных структур модели личности инноватора.

Исследование личностных качеств в целях создания многомерной модели позволит построить психологический портрет. На этом основании необходимо разработать психограмму, определяющую особенности деятельности инновационной личности и специальных образовательных программ.

Определив необходимые требования к психике человека в контексте формирования инновационной личности, можно поставить задачу формирования массового сознания населения с целью создания инновационной социально-психологической атмосферы в обществе, что, в конечном счете, и позволит построить общество инновационного типа. Начало работы по выявлению инновационных качеств личности предполагает исследование представлений об особенностях личности инноватора у студентов вузов. В качестве базового контингента были выбраны студенты Саратовского государственного университета и Саратовского государственного технического университета. Среди них проводился опрос с целью выяснить, что понимают студенты под термином (словосочетанием) «инновационная личность». Рассмотр-

ев вначале теоретически психологическое понятие личности, испытуемые должны были дать свое представление о структуре личности инновационного человека. Эти данные оказались чрезвычайно разнообразными и разноплановыми. Общими можно считать определения такой личности как развитой, профессиональной и успешной. Большинство студентов придерживается мнения, что модель инновационной личности – это модель человека будущего.

Исходя из данных опроса, можно сделать вывод, что человек будущего немногим отличается от современного. Это можно объяснить и тем, что необходимость осмысления инновационной личности возникла недавно, и у студентов не было времени на размышления.

Для нас важно и то, как воспринимает молодежь будущее, которое, как следует из Концепции 2020, за инноваторами. В дальнейшем нами была поставлена и решалась задача изучения прогнозов собственного будущего, данных студентами, чтобы определить, принадлежат ли они сами к категории людей будущего. Им был предложен вопрос: представить описание своих ожиданий будущего, каким себя видит студент после окончания вуза. В опросе участвовало 300 студентов, и ни один из них не соотносит себя с инновационной сферой и не видит себя в качестве инновационной личности. Можно предположить, что описываемая модель человека будущего еще не является фактором целеполагания и целеустремления нынешнего поколения студентов. Отсутствие стремления к инновациям можно объяснить и несформированностью массового отношения к инновационной культуре и социально-психологическим установкам на приоритет инновационной деятельности. Научно-практическое разрешение данной проблемы может сыграть ключевую роль в осуществлении стратегического плана выживания и развития, представленного правительством России.

Из всего вышесказанного следует, что актуальна и своевременна разработка социально-психологической научной программы исследований обозначенных проблем, разрешение которых внесет существенный вклад в практику построения инновационного общества. Во всяком случае, свое непосредственное участие в обеспечении данной программы видится в построении теории деятельности, которую можно было бы опреде-



лить как инновационную. А эта проблема требует разрешения основных задач, каждая из которых приобретает большую значимость и является непосредственной точкой опоры при описании инновационной деятельности. Подведем итог того, как мы их определяем для себя:

1) построение модели инновационной личности на основе соотнесения существующих теорий личности с инновационными качествами и дальнейшим выбором необходимых параметров инновационной модели;

2) формирование взглядов на инновационное будущее у граждан России – вот одна из самых значимых и приоритетных задач, которую необходимо решить в ближайшем будущем. Она предполагает не только использование существующих способов влияния на массовое сознание, но открывает границы для нахождения новых, инновационных способов, которые смогут решить поставленную задачу;

3) понимание необходимости наличия инновационных качеств даст толчок к развитию инноватора каждой личности, что обуславливает необходимость разработки образовательных программ такого развития. Причем данное образование необходимо строить для всех, оно должно быть качественным и ориентированным на стратегический план развития;

4) развитие человеческого потенциала России предполагает формирование личности, ориентированной на творческие, социальные и экологические составляющие качества жизни.

Таким образом, само формирование инновационной личности является условием существования и выживания, и, что самое главное, возможностью для России добиться сравнительных преимуществ в науке, образовании и высоких технологиях, и на этой основе задействовать новые источники повышения благосостояния граждан России.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Концепция 2020: Общественная дискуссия / Гражданский диалог. 2008. № 2. С. 11–21.

<sup>2</sup> См.: Атоян В.Р., Коваль А.А., Тюрина В.Ю., Чеботаревский Ю.В. Вузовский технопарк как базовая структура инновационной деятельности региона / Под общ. ред. В.Р. Атояна. Саратов, 2001. С. 3.

<sup>3</sup> См.: Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М., 2005. С. 6.

<sup>4</sup> См.: Леонтьев А.Н.. Деятельность, сознание, личность. М., 1977. С. 304.

<sup>5</sup> См.: Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Руднитк Б.Л. [и др.]. Российское образование – 2020: Модель образования для инновационной экономики: материал для обсуждения. М., 2008.

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923 (075.8)

И.А. КРАСИЛЬНИКОВ

Саратовский государственный университет  
E-mail igor.krasilnikov@mail.ru

### **Личностные корреляты ценностных конфликтов субъекта**

В статье анализируются результаты исследования связей между внутренними конфликтами ценностной сферы субъекта и личностными свойствами. Подтверждается гипотеза о том, что различные типы ценностных конфликтов имеют различные корреляты личностных свойств.

**Ключевые слова:** жизненные противоречия, внутриличностный конфликт, ценностный конфликт, субъект, личностные свойства.

I.A. KRASILNIKOV

### **Personality Correlates of Value Conflicts of Subject**

This article is analysed results of research of connection between inner conflicts of value sphere subject and personality property. We confirm our research hypothesis about that different type of value conflicts correlation with different type a personality property.

**Key words:** living contradiction, inner conflict, value conflict, subject, a personality property.

**З**адачи, которые ставит жизнь перед человеком в современном многообразном обществе, несмотря на высокие достижения цивилизации, могут иметь непреодолимый характер. Жизненные противоречия в системах «Я – Другие» может порождать внутренний конфликт в системе «Я – Я», что является неотъемлемым экзистенциальным проявлением бытия субъекта. Основатель субъектного подхода в психологии С.Л. Рубинштейн писал достаточно подробно о жизненных противоречиях человека в отношениях «Я – Мир»<sup>1</sup>.

Не анализируя феноменологию внутрипсихологической конфликтности субъекта, которая во многом определяется типом этой конфликтности, остановимся на проблеме

детерминации. Известно, что возникновение внутренних конфликтов личности вызывается различными причинами: как экзопсихологическими, эндопсихическими факторами, так и их синтезом. Проблема соотношения детерминант в генезе внутренней конфликтности – это сложнейшая теоретико-методологическая проблема: в силу трудности понимания взаимовлияния этих детерминант на субъекта и роли активности самого субъекта в их разрешении.

В эмпирическом исследовании мы опирались на субъектный подход, который рассматривает жизненный мир человека в ценностном аспекте: каждая ценность в силу своей смысловой значимости для субъекта содержит источник внутренних конфликтов

(недоступности), амбивалентности<sup>2</sup>. Нами решалась частная задача, основанная на гипотезе о существовании различной связи между разными конфликтными ценностями с чертами (свойствами) личности. В качестве диагностического инструментария использовалась методика Е.Б. Фанталовой (модификация И.А. Красильникова) для исследования внутренних конфликтов личности<sup>3</sup>. Кроме этого были внесены следующие изменения: так как ценности «Активная деятельная жизнь» и «Творческая деятельность» семантически близки, то они были объединены в одну ценность – «Активная творческая деятельность (расширение культуры и т.п.)». Ценность «Красота природы и искусства», как выяснилось в наших многочисленных проведенных ранее исследованиях, практически с нулевой вероятностью участвует в образовании внутреннего конфликта, поэтому мы ее исключили из методики. Были введены две новые ценности – «Взаимопонимание с коллегами по работе» и «Взаимопонимание с родственниками».

Эти ценности были выявлены в результате устного опроса лиц, участвовавших в более ранних исследованиях. Использовался также многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (адаптация Э.С. Чугунова, И.М. Палей, А.Н. Капустиной и др.), позволяющий диагностировать 16 черт (свойств) личности<sup>4</sup>; корреляционный анализ Пирсона (пакет прикладных программ Statistica 6.0). Достоверность результатов была обеспечена достоверным уровнем значимости  $p \leq 0,05$ .

Выборка состояла из 62 человек (47 женщин и 15 мужчин), служащие и студенты-заочники различных факультетов Саратовского государственного университета, возраст  $27,7 \pm 5,8$  лет.

Данные корреляционного анализа связей между уровнем конфликтности различных ценностей с чертами личности приведены (таблица). Связи со шкалой «интеллект» не анализировались ввиду того, что конструктивная валидность этой шкалы, по нашим наблюдениям, низкая.

#### Корреляционные связи между конфликтными ценностями и свойствами личности

	Номер конфликтной ценности											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	-0,40	0	0	0	0,32	0,49	-0,35	-0,29	0	0	0,41	0
B	0	0,38	0	0	-0,26	0	0	0	0	0,31	0	0
C	0	-0,33	0	0	0	-0,29	0	0	0	0,38	0	0
E	0	0	-0,30	0	-0,48	0	0	0	0	0,32	0	0
F	0	0	-0,32	-0,28	0	0	0	-0,28	0	0,43	0	0
G	0,38	0	0,31	0,33	0	-0,31	0,32	0	0	0	0	0
H	0	0	0	0	0,37	0	-0,28	-0,60	0	0	0,45	0
I	0	-0,45	0	0	0	-0,28	0	0	0	0	0	0
L	0,34	0,36	-0,42	0	0	0	0,30	0	0	0	-0,30	0
M	0	0,41	0	0	0	-0,30	0	0,40	0	0	0	0
N	0	-0,30	0	0	0	-0,36	0	0	0	0,41	0	0,37
O	0,35	0	0	0	0	0	0,52	0	0	-0,43	-0,31	0
Q <sub>1</sub>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q <sub>2</sub>	-0,38	0	0	0	-0,29	0	0	0	0	0,35	0	0,33
Q <sub>3</sub>	-0,30	-0,47	0	0	0,51	0	0	-0,37	0	0,30	0,59	0
Q <sub>4</sub>	0,31	-0,42	0	0	0	0	0	0,26	0	-0,29	0	0,30
Коэффициент корреляции возраста	0	0	0,58	0,65	0	0	0	0	0	-0,31	0	-0,48

#### Примечания к таблице

**Конфликтные ценности:** 1 – Взаимопонимание с коллегами по работе; 2 – Здоровье; 3 – Интересная работа; 4 – Активная творческая деятельность; 5 – Любовь; 6 – Материально обеспеченная жизнь; 7 – Наличие хороших и верных друзей; 8 – Уверенность в себе; 9 – Познание; 10 – Свобода как независимость в поступках; 11 – Счастливая семейная жизнь; 12 – Взаимопонимание с родственниками. **Черты личности:** А – Общительность; В – Интеллект; С – Эмоциональная стабильность; Е – Доминантность; F – Экспрессивность; G – Нормативность поведения; H – Смелость; I – Чувствительность; L – Подозрительность; M – Мечтательность; N – Дипломатичность; O – Тревожность; Q<sub>1</sub> – Радикализм; Q<sub>2</sub> – Нонконформизм; Q<sub>3</sub> – Самоконтроль; Q<sub>4</sub> – Напряженность.

Анализ корреляционных связей показал, что для лиц, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Взаимопонимание с коллегами по работе», характерно: увеличение склонности к конформному поведению, стремление придерживаться социально-моральных нормативов в своем поведении, тревожность, напряженность, подозрительность, замкнутость, снижение уверенности в управлении ситуацией.

Для людей, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Здоровье», характерно: уменьшение эмоциональной стабильности, дипломатичности, уверенности в управлении ситуацией, увеличивается жесткость. Неожиданным оказался результат – с увеличением недоступности здоровья уменьшается напряженность; возможно, на результаты психодиагностики оказывает влияние активизация механизмов психологических защит (вытеснение), так как одновременно наблюдается положительная корреляция с эмоциональной нестабильностью.

Для испытуемых, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Интересная работа», характерно: увеличение подчиненности, сдержанности, нормативности поведения, доверчивости; отсутствие корреляций с эмоциональной стабильностью, тревожностью, напряженностью говорит о том, что такого типа внутренний конфликт меньше затрагивает глубинные слои психики человека.

Для лиц, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Активная творческая деятельность», характерно увеличение мотивации к нормативному поведению. Обращает на себя внимание тот факт, что отсутствует корреляция практически со всеми диагностическими шкалами тест-опросника Кеттелла. Скорее, это можно объяснить тем, что в данной выборке мотивация к творческой деятельности плохо осознается, ведь ее составляют лица, занятые в основном интеллектуальным трудом.

Для респондентов, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Любовь», характерно усиление общительности, смелости, самоконтроля и одновременно конформности, подчиняемости.

Для опрошенных, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Материально обеспеченная жизнь», характерно

усиление общительности, социальной ненормативности поведения, жесткости, практичности, прямолинейности, эмоциональной нестабильности. Следует обратить внимание на то, что конфликт, связанный с субъективной недоступностью материальной обеспеченной жизни порождает преддиспозицию к этически аморальному поведению. Три шкалы тензионного ряда – тревожность, напряженность, подозрительность – не показали значимых корреляций. Это говорит, возможно, о том, что лицам этого типа внутреннего конфликта свойственно подсознательно подавлять (вытеснять) определенного типа аффективные комплексы. Это результат хорошо согласуется с тем, что наблюдается достаточно часто в повседневной жизни, когда нивелируются человечность и нравственность.

Для испытуемых, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Наличие хороших и верных друзей», характерно усиление замкнутости, социально-ролевой нормативности поведения, робости, подозрительности, тревожности. Интересным является факт, что чем выше человек стремится к социально-нормативному поведению, тем больше он испытывает трудностей с наличием верных друзей. Здесь мы можем говорить о феноменологии личностно-ролевого конфликта.

Для лиц, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Уверенность в себе», характерно усиление замкнутости, сдержанности, робости, мечтательности, напряженности, снижение самоконтроля.

Ценность «Познание» как конфликтная в нашем исследовании ни разу не зафиксирована; эти данные согласуются с более ранними исследованиями. Скорее всего, эта ценность будет исключена нами из методики и заменена более значимой.

Для респондентов, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Свобода как независимость в поступках и действиях», характерно повышение уровней эмоциональной стабильности, доминантности, экспрессивности, дипломатичности, спокойствия, самоконтроля, снижение напряженности. Этот результат оказался для нас также неожиданным. Его объяснение возможно, если предположить два момента: первый связан с активизацией защитных механизмов в процессе диагностики, а второй –

сознательно идти на уступки другим ценой утраты своей свободы может только субъект, имеющий более пластичную психику, эмоционально устойчивые личностные качества. Здесь необходимы дополнительные исследования.

Результаты анализа для лиц, имеющих конфликтность ценности «Счастливая семейная жизнь», оказались для нас несколько неожиданными. Так, с увеличением уровня конфликтности возрастают смелость, доверчивость, общительность, самоконтроль, спокойствие. Фактически эти результаты парадоксальны по своей сути: опросниковые методы диагностируют сознательный уровень субъекта – здесь, скорее, происходит компенсаторная декларация от неудовлетворенности семейной жизнью. Этот факт был впервые обнаружен З. Фрейдом. Можно сказать, что семья по-прежнему имеет в жизни современного человека важнейший смысл.

Для испытуемых, имеющих более высокий уровень конфликтности ценности «Взаимопонимание с родственниками», характерно одновременное повышение уровней дипломатичности, неконформизма и напряженности. Если учесть, что очень много психодиагностических шкал опросника Р. Кеттелла не дали значимых корреляций, то имеющиеся данные следует уточнить в последующих дополнительных исследованиях; мы пока воздержимся от их анализа.

С увеличением возраста увеличивается уровень конфликтности ценностей «Интересная работа», «Активная творческая деятельность», снижается конфликтность ценностей «Свобода как независимость в поступках», «Взаимопонимание с родственниками»; с остальными значимых корреляций не выявлено.

Результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что различным типам ценностных конфликтов субъекта соответствует различное сочетание личностных свойств, на основании чего можно сделать выводы.

Тем, кто имеет внутренний конфликт, связанный с невозможностью реализовать коммуникативно-аффективные ценности (взаимопонимание с коллегами по работе, наличие верных друзей), свойственно проявлять высокую социально-ролевую нормативность, недоверчивость и неискренность в отношениях. Внутренний конфликт, связанный с недоступностью здоровья, сопровождается эмоциональной нестабильностью и жесткостью в общении с окружающими.

Конфликт, связанный с семейными ценностями, с нашей точки зрения, может быть источником формирования амбивалентных личностных качеств: с одной стороны, смелости, самоконтроля, жесткости, а с другой – конформности, подчиняемости, эмоциональной нестабильности.

Конфликт в жизненной теме «Материально обеспеченная жизнь» создает психологический риск появления личности с тенденцией неосознанно вытеснять нравственные ценности и не опираться на них при выборе своего поведения. Возможно, что ценность материального обеспечения пробуждает у человека неуправляемую агрессивную мотивацию.

Внутренний конфликт, связанный с активной творческой деятельностью и познанием, практически не приводит к эмоциональной нестабильности, изменениям эндоуровня психической деятельности человека.

Внутренний конфликт на основе ценности «Свободы как независимости в действиях» коррелирует с обобщенной эмоциональной устойчивостью, что ставит нас в трудное положение при объяснении этого факта. Возможно, эмоционально устойчивые личности способны на большие утраты своей свободы в поведении. Для обоснованного анализа необходимы дополнительные исследования.

В диапазоне возраста 21–33 лет увеличивается конфликтность ценностей творческой деятельности и уменьшаются трудности в связи с независимостью в поступках и действиях.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

<sup>2</sup> См.: Красильников И.А. Внутрличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов, 2005.

<sup>3</sup> См.: Красильников И.А. Практикум: методики исследования внутренних конфликтов личности. Саратов, 2008.

<sup>4</sup> См.: Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2006.

УДК 316.6

М.В. АБОРИНА

Самарская гуманитарная академия

E-mail: aborinamv@mail.ru

## **Личностные особенности и ценностно-нравственные характеристики менеджеров с различными типами взаимодействия**

В работе рассматривается деловое взаимодействие менеджеров торговых предприятий с клиентами, согласно экопсихологическому подходу. Описаны выявленные различия между типами делового взаимодействия менеджеров с клиентами и их личностными свойствами.

**Ключевые слова:** тип взаимодействия менеджеров, экопсихологический подход, нравственные характеристики, личностные ценности, доверие, жизнестойкость.

M.V. ABORINA

## **Personality Pecularity and Values and Morality Descriptions of Managers with the Different Types of Cooperation**

The business cooperating of managers of point-of-sale enterprises is in-process examined with clients, concordantly to ecological psychology approach. The exposed distinctions are described between the types of business co-operation of managers with clients and their personality properties.

**Key words:** type of cooperation of managers, ecological psychology approach, moral descriptions, personality values, trust, vitality.

Нередко исследование проблемы делового взаимодействия менеджеров ограничено контактами с коллегами в рамках одной компании. Исследование данной проблемы в отечественной психологии только начинается. В большей степени это связано с тем, что межличностное и межгрупповое взаимодействие – дискуссионная область научного анализа в отечественной социальной психологии.

Эффективность деятельности менеджеров зависит от качества взаимодействия с людьми, не являющимися членами их трудового коллектива – партнерами и клиентами. Такое успешное взаимодействие становится центральным моментом в их деятельности и предприятия в целом. Так как термин «клиенты» в настоящее время используют неоправданно широко, уточним, что для торговых предприятий в эту группу входят только те люди, которым предприятие продает какие-либо товары.

Под взаимодействием в социальной психологии понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью. Социальное взаимодействие как вид связи

представляет интегрированность действий, функциональную координацию их следствий, т.е. систему действий, оно возникает из совместного участия объектов взаимодействия в сложной, подвижной сети социальных отношений, задавая способы реализации совместной деятельности, оказываясь основанием общественной солидарности<sup>1</sup>.

В научной литературе последних лет проблема взаимодействия рассматривалась довольно часто такими авторами, как Г.М. Андреева А. Аугустинавичюте, А.А. Бодалев, В.Н. Дружинин, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, А.А. Леонтьев, Д. Майерс, В.Р. Шмидт и т.д..

В настоящее время в психологической науке формируется новое направление – экологическая психология. В центре ее внимания находятся такие особенности, закономерности и механизмы психического развития, которые проявляются в условиях взаимодействия человека с окружающей средой. Разные типы ситуационного взаимодействия в системе «человек–среда (ситуация)» характеризуют разную типологию изменения психического состояния индивида<sup>2</sup>.

В данном исследовании рассматриваются виды взаимодействия в сфере торгового бизнеса; для их исследования, на наш взгляд, целесообразно использовать экопсихологию

ческий подход<sup>3</sup>, так как анализируется процесс взаимодействия менеджеров в сфере торгового бизнеса, которая предполагает разнообразие ситуаций, определяемых клиентом (средой).

В соответствии с идеями экпсихологического подхода сознательная регуляция поведения менеджеров основана на таких характеристиках сознания, как отношение к своему физическому «Я», эмоциональный и интеллектуальный компоненты, личностные особенности и ценностно-нравственная сфера.

Главной целью настоящего исследования является изучение личностных особенностей менеджера, а именно: профессионально важные качества и ценностно-нравственная сфера как высший уровень сознательной регуляции. К профессионально важным качествам мы относим жизнестойкость<sup>4</sup>, и макиавеллизм личности.

Цель исследования – установить различия в индивидуально-психологических характеристиках менеджеров в зависимости от предпочитаемого ими типа взаимодействия. Объектом исследования являются тип делового взаимодействия менеджеров с клиентами (партнерами). Предметом исследования – различия в индивидуально-психологических характеристиках менеджеров в зависимости от предпочитаемого ими типа делового взаимодействия.

Гипотезой является то, что типы делового взаимодействия отличаются ценностно-нравственными характеристиками личности менеджера. Исследование проводилось среди менеджеров в возрасте от 22 до 50 лет (180 человек из них 76 женщин) торговых предприятий городов Самары, Тольятти, Новокуйбышевска, Саратова, Оренбурга, Ульяновска.

В работе был использован комплекс эмпирических методов исследования: наблюдение, интервью, анализ документации (контент-анализ), анкетирование, тест-опросники. В качестве диагностического инструментария были использованы: тест личностных ценностей (ТЛЦ)<sup>5</sup>, методика оценки доверия личности другим людям А.Л.Журавлева, А.Б.Купрейченко<sup>6</sup>, методика «Нравственное самоопределение личности» А.Е.Воробьевой, А.Б.Купрейченко<sup>7</sup>, методика исследования макиавеллизма личности В.В. Знакова<sup>8</sup>, тест жизнестойкости Д.А. Лентьева, Е.И. Рассказова, методика опреде-

ления типа взаимодействия<sup>9</sup>. При обработке результатов использовался пакет прикладных программ StatSoft STATISTICA 6 (U-критерий Манна-Уитни).

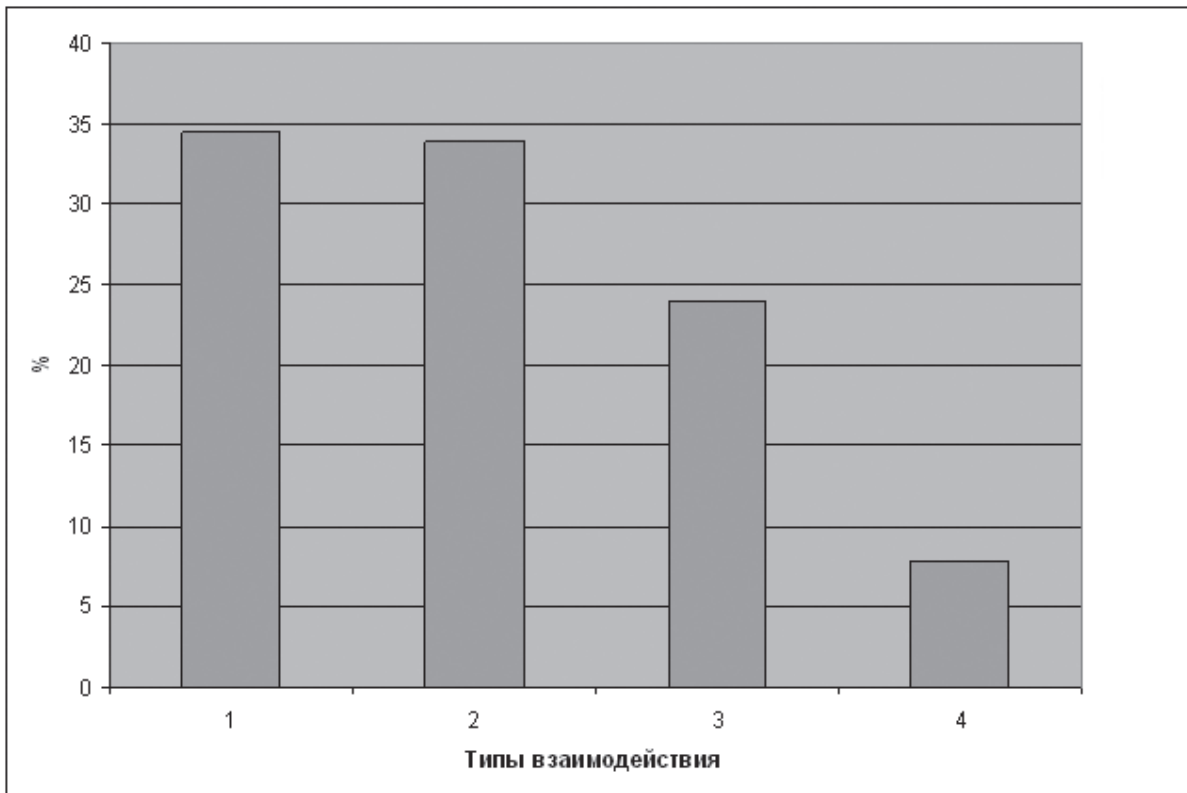
Проведенное исследование позволило выделить четыре базовых типа взаимодействия менеджеров торговых предприятий с клиентами (субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-совместный)<sup>10</sup>.

Наиболее предпочитаемыми типами взаимодействия менеджеров торговых предприятий являются субъект-совместный и субъект-обособленный (34,4% и 33,9%). На третьем месте субъект-объектный тип взаимодействия (23,9%), а самой малочисленной группой является объект-субъектный (7,8%) (рис. 1). Выбор субъектной позиции во взаимодействии с клиентом объясняется спецификой профессиональной деятельности менеджеров торговых предприятий, так как им часто приходится брать на себя ответственность за принимаемое решение. Выбор стратегии, типа структуры управления, делегирование полномочий подчиненному, приказ о поощрении работников, действия по ликвидации сбоев в деятельности предприятия и т.д. – все это примеры решений, принимаемых менеджерами организации. Они являются реакцией на возникающую проблему или задачу, которые менеджер не имеет права игнорировать или переложить на плечи других людей, а должен решать сам.

Женщинами чаще используется объект-субъектный тип взаимодействия по сравнению с мужчинами в профессиональной среде (рис. 2), это может быть связано со стереотипами, существующими в обществе, культурными ожиданиями, особенностями социализации (стереотипами разных половых ролей).

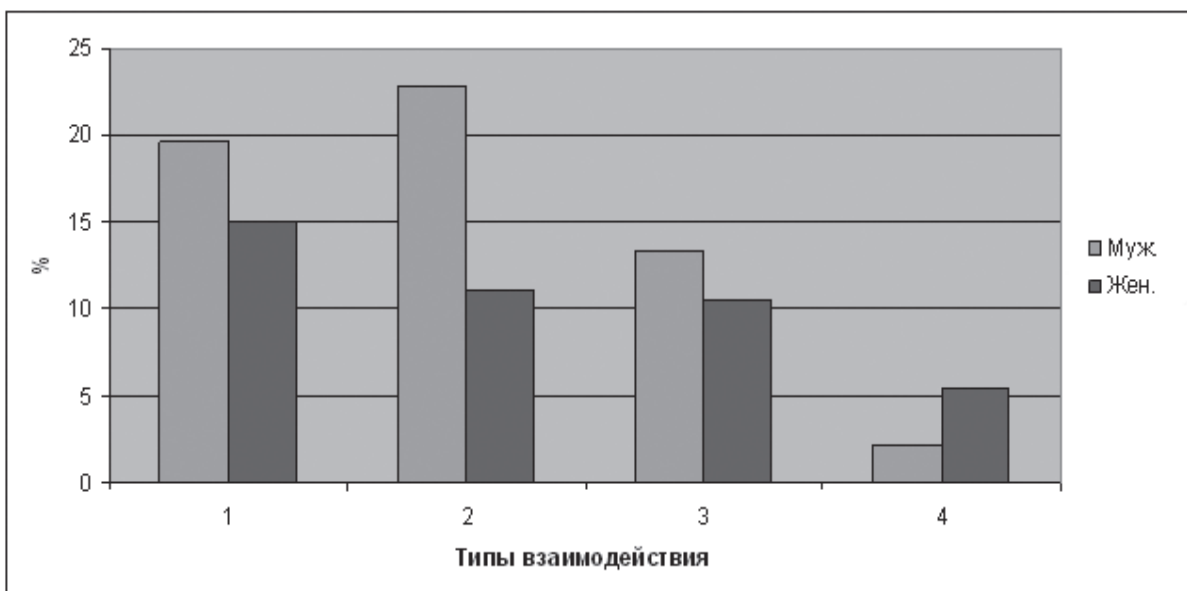
Предпочтение субъект-обособленного типа взаимодействия у мужчин может быть связано с тем, что самораскрытие является малоэффективным способом достижения поставленных целей, так как доверительные отношения могут рассматриваться как слабость или стремление к подчинению.

Исследование жизнестойкости менеджеров торговых предприятий обусловлено тем, что данная переменная играет важную роль в противостоянии личности стрессовым ситуациям и снижении работоспособности, в их профессиональной деятельности, и оказывает положительное влияние на привычные для



**Рис. 1. Типы взаимодействия менеджеров торговых предприятий с клиентами (%):**

1 – группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия; 2 – группа с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия; 3 – группа с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия; 4 – группа с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия



**Рис. 2. Предпочитаемые типы взаимодействия менеджеров торговых предприятий в зависимости от пола (%):**

1 – группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия; 2 – группа с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия; 3 – группа с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия; 4 – группа с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия



человека ситуации, способствует креативности и воображению. Наиболее важным качеством менеджера является устойчивость к стрессу, способность противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим высокую психическую напряженность, поскольку деятельность менеджера протекает в условиях значительных психологических нагрузок. Нами выявлено, что для менеджеров торговых предприятий характерны высокие показатели жизнестойкости и всех ее составляющих (вовлеченности, контроля, принятия риска).

В ходе данного исследования не выявлено у менеджеров торговых предприятий с различными типами взаимодействия значимых различий такой личностной характеристики, как макиавеллизм.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет говорить об имеющихся различиях в личностных ценностях, нравственных характеристиках, например, доверии личности другим людям в группах менеджеров с различными типами взаимодействия с клиентами. Мы получили следующие результаты: выявлены значимые различия в личностных ценностях и нравственных характеристиках менеджеров в группах с предпочтением субъект-совместного и субъект-обособленного типов взаимодействия, менеджеров с предпочтением субъект-совместного и субъект-объектного

типов взаимодействия, а также различия в группах с субъектными типами взаимодействия (субъект-объектный, субъект-обособленный, субъект-совместный) с объект-субъектным.

Результаты сравнительного анализа личностных и ценностно-нравственных характеристик менеджеров в группах с предпочтением субъект-совместного и субъект-обособленного типов взаимодействия свидетельствуют, что для менеджеров первой группы характерны высокие значения ценности сохранения индивидуальности в сфере увлечения, что помогает им выразить собственную неповторимость (табл. 1).

Значимые показатели одного из компонента жизнестойкости – принятия риска – менеджерами с субъект-совместным типом взаимодействия свидетельствует о том, что они готовы действовать, даже не имея гарантий успеха, и активно усваивают знания, извлекаемые из опыта.

Кроме того, у них выявлены высокие значения эмоционального и когнитивного компонентов в обязательном проявлении нравственности в обществе и конативный, эмоциональный и когнитивный компоненты в активном проявлении нравственности в обществе.

Сравнительный анализ менеджеров субъект-совместного и субъект-объектно-

Таблица 1

**Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-совместного и субъект-обособленного типов взаимодействия ( $n_1 = 62$ ,  $n_2 = 61$ )**

Индивидуально-психологические характеристики	С-с	С-об	U	Z	p
Ценность сохранение индивидуальности в сфере увлечения	4234,5	3391,5	1500,5	1,9	0,04
Принятие риска	4245	3381	1490	2	0,04
Эмоциональный компонент в обязательном проявлении нравственности в обществе	4357,5	3268,5	1377,5	2,5	0,009
Конативный компонент в обязательном проявлении нравственности в обществе	4233,5	3392,5	1501,5	1,9	0,04
Когнитивный компонент в активном проявлении нравственности в обществе	4452,5	3173,5	1282,5	3,07	0,002
Эмоциональный компонент в активном проявлении нравственности в обществе	4348	3278	1387	2,5	0,01
Конативный компонент в активном проявлении нравственности в обществе	4298	3328	1437	2,2	0,02
Активность (итог)	4561	3065	1174	3,6	0,0002

**Примечания к таблице:**

С-с – группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия; С-об – группа с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия;  $n_1$  – количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия;  $n_2$  – количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия; U – мера сходства между двумя выборками; Z – оценка критерия U; p – уровень статистической значимости полученных коэффициентов.

го типов взаимодействия выявил различия в ценностно-нравственной сфере. Менеджеры с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия стремятся к более высокому уровню материального благополучия, именно материальный достаток является основанием для повышения самооценки (табл. 2). Для менеджеров первой группы высока значимость одного из компонентов доверия – предсказуемости. Для представителей данного типа важно знание человека, с которым он взаимодействует, и возможность предсказывать его поведение даже в неопределенных ситуациях.

У менеджеров с объект-субъектным типом взаимодействия выявлены значимые различия с менеджерами с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия (табл. 3). Высокий показатель креативности свидетельствует о стремлении менеджеров первой группы к реализации своих творчес-

ких возможностей и избеганию стереотипов. Для них также наиболее значимы социальные контакты, особенно в общественной сфере, важно установление благоприятных взаимоотношений с другими людьми во всех сферах деятельности и реализация социальной направленности через общественную жизнь. Гуманистическая направленность в сфере семьи для менеджеров с объект-субъектным типом взаимодействия и значимость креативности в данной сфере свидетельствует о стремлении внести разнообразие в семейную жизнь. Значимость ценности духовного удовлетворения в профессиональной сфере для менеджеров этого типа предполагает их стремление заниматься той профессиональной деятельностью, которая приносила бы моральное удовлетворение.

Противоречивость ценности физической активности у менеджеров объект-субъектного типа взаимодействия свидетельствуют о

Таблица 2

**Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-совместного и субъект-объектного типов взаимодействия ( $n_1 = 43$ ,  $n_2 = 14$ )**

Индивидуально-психологические характеристики	С-с	О-с	U	Z	p
Ценность материального благополучия	2955	2610	1002	-2,15	0,03
Предсказуемость	3663,5	1901,5	955,5	2,45	0,01

**Примечания к таблице:**

С-с – группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия; О-с – группа с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия;  $n_1$  – количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия;  $n_2$  – количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия; U – мера сходства между двумя выборками; Z – оценка критерия U; p – уровень статистической значимости полученных коэффициентов.

Таблица 3

**Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-совместного и объект-субъектного типов взаимодействия ( $n_1 = 62$ ,  $n_2 = 14$ )**

Индивидуально-психологические характеристики	С-с	О-с	U	Z	p
Ценность креативности	2222	704	269	-2,21	0,02
Ценность социальных контактов	2218	708	265	-2,26	0,02
Гуманистическая направленность в сфере семьи	2212	714	259	-2,34	0,01
Ценность духовного удовлетворения в профессиональной сфере	2246	680	293	-1,88	0,05
Ценность креативности в сфере семьи	2221	705	268	-2,22	0,02
Ценность социальных контактов в сфере общественной жизни	2238	687	285,5	-1,98	0,04
Показатель противоречивости в ценности физической активности	2222	703,5	269,5	-2,20	0,02

**Примечания к таблице:**

С-с – группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия; О-с – группа с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия;  $n_1$  – количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия;  $n_2$  – количество испытуемых в группе с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия; U – мера сходства между двумя выборками; Z – оценка критерия U; p – уровень статистической значимости полученных коэффициентов.

неискренности ответов и их социальной желательности. Эта шкала в исследовании информативна (см. табл. 3) и дает возможность для более детального анализа отличительных особенностей менеджеров данного типа взаимодействия.

Менеджеры с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия (табл. 4) имеют такие же различия с менеджерами субъект-обособленного типа, как и с субъект-совместного типа взаимодействия в ценностях: креативность, социальные контакты, духовное удовлетворение в профессиональной сфере, креативности в сфере семьи и по показателям противоречивости ценности физической активности и гуманистической направленности в сфере семьи.

Отличительной особенностью менеджеров с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия с менеджерами субъект-обособленного типа взаимодействия является более высокая значимость ценности духовного удовлетворения, т.е. первые стремятся к получению морального удовлетворения во всех сферах. С этим хорошо согласуется и гуманистическая направленность в профессиональной сфере, что свидетельствует о высокой значимости для них профессиональной деятельности и получения морального удовлетворения от своей работы.

У менеджеров с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия выявлены высокие показатели безразличия в сфере образования: они не выделяют данную ценность как особо важную, но и не относятся к ней негативно. Кроме того, для них характерны высокие показатели эмоционального и конативного компонента обязательности по методике «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко.

Результаты исследования позволили выявить ценностные различия менеджеров с предпочтением объект-субъектного и субъект-объектного типов взаимодействия. Отличительной особенностью является различия в ценности креативность. Кроме того, вторые обладают высокими показателями вариативности в сфере образования.

Обнаружены также значимые различия для менеджеров с объект-субъектным типом взаимодействия и менеджерами субъект-совместного и субъект-обособленного типов взаимодействия – это гуманистическая направленность в семейной сфере и показатель противоречивости ценности физическая активность.

Высокая значимость гуманистической направленности в профессиональной сфере для менеджеров с объект-субъектным типом

Таблица 4

**Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-обособленного и объект-субъектного типов взаимодействия ( $n_1 = 61$ ,  $n_2 = 14$ )**

Индивидуально- психологические характеристики	С-об	О-с	U	Z	p
Ценность духовного удовлетворения	2175,5	674,5	284,5	-1,93	0,05
Ценность креативности	2149	701	258	-2,29	0,02
Ценность социальных контактов	2148	702	257	-2,31	0,02
Гуманистическая направленность в профессиональной сфере	2139	711	248	-2,43	0,01
Гуманистическая направленность в сфере семьи	2136	714	245	-2,47	0,01
Ценность духовного удовлетворения в профессиональной сфере	2159	691	268	-2,16	0,03
Ценность креативности в сфере семьи	2149,5	700,5	258,5	-2,29	0,02
Показатель безразличия сферы образования	2468,5	381,5	276,5	2,04	0,04
Показатель противоречивости в ценности физической активности	2160	690	269	-2,14	0,03
Эмоциональный компонент в обязательном проявлении нравственности в обществе	2146	704	255	-2,33	0,01
Конативный компонент в обязательном проявлении нравственности в обществе	2158	692	267	-2,17	0,02
Обязательность соблюдения нравственных норм (итог)	2151,5	698,5	260,5	-2,26	0,02

**Примечания к таблице:**

С-об – группа с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия; О-с – группа с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия;  $n_1$  – количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия;  $n_2$  – количество испытуемых в группе с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия; U – мера сходства между двумя выборками; Z – оценка критерия U; p – уровень статистической значимости полученных коэффициентов.

взаимодействия была выявлена в сравнительном анализе с менеджерами субъект-объектного типа и с менеджерами субъект-обособленного типа взаимодействия. А значимость ценности креативности в сфере семьи характерна для всех трех типов менеджеров.

Проведенное исследование позволило определить четыре базовых типа взаимодействия менеджеров торговых предприятий с клиентами: субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-совместный.

Наиболее предпочитаемыми типами взаимодействия менеджеров торговых предприятий являются субъект-совместный и субъект-обособленный, затем следует субъект-объектный тип взаимодействия, а самой малочисленной группой является объект-субъектная, т.е. менеджеры торговых предприятий предпочитают субъектную позицию во взаимодействии с клиентом.

Женщинами в профессиональной среде чаще используется объект-субъектный тип взаимодействия, а мужчины отдают предпочтение субъект-обособленному.

Исследование в данной работе жизнестойкости менеджеров торговых предприятий выявило, что у них высокие показатели такой характеристики, как жизнестойкость и всех ее составляющих (вовлеченности, контроля, принятия риска).

Менеджеры с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия имеют

различия с менеджерами субъект-совместного и субъект-обособленного типов взаимодействия в ценностно-нравственной сфере.

В ходе данного исследования не выявлено у менеджеров торговых предприятий с различными типами взаимодействия значимых различий такой личностной характеристики, как макиавеллизм.

Результаты сравнительного анализа личностных и ценностно-нравственных характеристик менеджеров в группах с предпочтением субъект-совместного и субъект-обособленного типов взаимодействия свидетельствуют, что для менеджеров первой группы имеет высокое значение ценность сохранения индивидуальности в сфере увлечения, высокие показатели одного из компонента жизнестойкости – принятия риска, а также высокие значения эмоционального и когнитивного компонента в объяснительном проявлении нравственности в обществе.

Сравнительный анализ менеджеров субъект-совместного и субъект-объектного типов взаимодействия выявил различия в ценностно-нравственной сфере. Менеджеры второй группы стремятся к более высокому уровню материального благополучия, а для менеджеров первой характерна высокая значимость одного из компонентов доверия – предсказуемости.

Исходя из полученных результатов, мы можем констатировать различия в груп-

Таблица 5

**Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-объектного и объект-субъектного типов взаимодействия ( $n_1 = 43$ ,  $n_2 = 14$ )**

Индивидуально- психологические характеристики	С-о	О-с	U	Z	p
Гуманистическая направленность в профессиональной сфере	1131	522	185	-2,15	0,03
Гуманистическая направленность в сфере семьи	1140,5	512,5	194,5	-1,97	0,04
Ценность креативности в сфере образования	1139,5	513,5	193,5	-1,99	0,04
Ценность креативности в сфере семьи	1129	524	183	-2,18	0,02
Показатель противоречивости в ценности физической активности	1134	519	188	-2,09	0,03
Показатель вариативности в сфере образования	1364,5	288,5	183,5	2,17	0,02

**Примечания к таблице:**

С-о – группа с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия; О-с – группа с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия;  $n_1$  – количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия;  $n_2$  – количество испытуемых в группе с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия; U – мера сходства между двумя выборками; Z – оценка критерия U; p – уровень статистической значимости полученных коэффициентов.

пах с субъектными типами взаимодействия (субъект-объектный, субъект-обособленный, субъект-совместный) с объект-субъектным типом. В сравнительном анализе выявлены высокие показатели противоречивости в ценности физическая активность, т.е. неоднозначное отношение к ней, и различия по отношению к ценностям «гуманистическая направленность в сфере семьи» и «креативность в сфере семьи», что может говорить о большой важности сферы семьи для представителей объект-субъектного типа. Кроме того, у представителей этого типа выявлены значимые различия в ценностях: «креативность», «социальные контакты», «духовное удовлетворение в профессиональной сфере» с субъект-совместным и субъект-обособленным типами взаимодействия.

В исследовании выявлены различия у менеджеров с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия только с представителями субъект-совместного типа в ценности социальных контактов в общественной

жизни. Кроме того, есть различия у менеджеров первой группы с менеджерами с субъект-обособленным типом в ценности духовного удовлетворения, показателе безразличия в сфере образования и в эмоциональном и когнитивном компонентах в обязательном проявлении нравственности в обществе. У нее же с представителями субъект-объектного типа взаимодействия выявлены различия в ценности «креативность в сфере образования» и показателях вариативности в сфере образования и гуманистической направленности в профессиональной сфере.

Выявленные нами различия позволяют считать, что ценностно-нравственная сфера личности менеджера обладает регулятивной функцией, и следует учитывать ее особенности в создании индивидуального подхода и формировании стратегии взаимодействия с клиентом. От этого зависит успешность профессиональной деятельности менеджера и предприятия в целом, особенно в период кризисных изменений.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. / Под ред. А.А. Грицакова. Минск, 2003.

<sup>2</sup> См.: Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004; Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.

<sup>3</sup> См.: Аборина М.В. Индивидуально-психологические особенности менеджеров в зависимости от типа взаимодействия с клиентом // Вестн. Самар. гуманитарной акад. 2009. № 1 (5). С. 93–104.

<sup>4</sup> См.: Аборина М.В., Карпушина Л.В. Личностные ценности и жизнестойкость студентов медицинского вуза // Профессиональное и личностное самоопределения молодежи в период социально-экономической стабилизации России: Материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф. / Отв. ред. А.В. Капцов. Самара, 2008.

<sup>5</sup> См.: Карпушина Л.В., Капцов А.В. Тест личностных ценностей: Руководство по применению. Методическое пособие. Самара, 2007.

<sup>6</sup> См.: Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003.

<sup>7</sup> См.: Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М., 2007.

<sup>8</sup> См.: Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М., 2006.

<sup>9</sup> См.: Аборина М.В. Индивидуально-психологические особенности менеджеров в зависимости от типа взаимодействия с клиентом // Вестн. Самар. гуманитарной акад. 2009. № 1 (5). С. 93–104.

<sup>10</sup> См.: Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.

УДК 316.6

С.К. ЛЕТЯГИНА

Институт социального образования (филиал)

Российского государственного социального университета в г. Саратове

E-mail: let72@rambler.ru

## **О некоторых социально-психологических особенностях межличностного общения студентов специальности «психология»**

В статье приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению социально – психологических особенностей межличностного общения студентов специальности «психология». Студенты специальности «психология» в процессе межличностного общения используют, в отличие от учащихся других специальностей, более гибкие и

менее конфликтные стратегии поведения, настроены на сотрудничество, взаимопонимание, готовы идти на компромисс.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональное образование, межличностное общение, коммуникативная компетентность, коммуникативная установка, стратегии психологической защиты, Я-концепция.

S.K. LETYAGINA

### **About Some Social-Psychological Peculiarities of Interpersonal Communication of Students of Psychology Department**

The article contains the results of empirical research in revealing of social-psychological peculiarities of interpersonal communication of students of Psychology department. The author of the article comes to the conclusion that the students of Psychology department during the process of interpersonal communication use, in contrast to the students of other departments, more pliable and less conflict provoking strategies of behaviour, they are inclined to cooperate with others and ready to understand them, are willing to make a compromise.

**Key words:** professional activity, professional education, interpersonal communication, communicative competence, communicative aim, psychological defence strategies, self-concept.

П родуктивность любой деятельности зависит от ряда условий и групп факторов. Общий состав и соотношение этих условий и факторов выявлены в целом ряде теоретических и прикладных исследований по проблемам эффективности трудовой деятельности, закономерностям формирования профессионализма, психологии личности, индивидуального стиля деятельности, психологических профессионально важных качеств, выполненных в общей психологии, психологии труда, психологии управления, акмеологии. При этом именно в акмеологических исследованиях, на наш взгляд, наиболее четко разработаны модели профессионального образования человека<sup>1</sup>.

К объективным условиям профессиональной деятельности относят общественно-исторический запрос на данный вид деятельности, престижность мастерства данного вида, взаимосвязь мастерства и уровня жизни представителей данной профессии, наличие системы моральных и материальных стимулов для повышения уровня профессионализма. Под психологическими условиями продуктивной профессиональной деятельности понимают значимые обстоятельства достижения профессионализма, а под психологическими факторами – основные причины и движущие силы развития профессионализма. В качестве субъективных психологических условий профессиональной деятельности в научной литературе обычно выделяют задатки, общие и специальные способности, воспитание, профессиональное образование, обозначая их как предстартовые условия профессиональной деятельности<sup>2</sup>.

Коммуникативная компетентность выступает важнейшим компонентом любой про-

фессиональной деятельности, связанной с интересубъектным взаимодействием (в профессиях типа «человек – человек», человек – коллектив», «человек – большие социальные группы»), способствуя повышению продуктивности основной профессиональной деятельности и улучшению ее акмеологических характеристик, профессия психолога, в этом смысле, не является исключением. Целью нашего исследования явилось изучение социально-психологических особенностей межличностного общения студентов специальности «психология».

Предмет исследования: сравнительный анализ социально-психологических особенностей межличностного общения студентов специальности «психология» и студентов специальности «менеджмент». Гипотеза: в процессе межличностного общения студенты-психологи используют более эффективные стратегии поведения по сравнению со студентами-менеджерами, что обусловлено их профессиональной подготовкой.

В качестве испытуемых выступили 53 студента очного отделения 4–5 курсов специальности «психология» Института социального образования (филиал) РГСУ в г. Саратове и 51 студент очного отделения 4 курса специальности «менеджмент» Саратовского государственного технического университета. Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие психодиагностические средства: методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко; методика «Q-сортировка» В. Стефансона; методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко.

Обратимся к результатам исследования. Средние показатели, полученные по методике В.В.Бойко «Диагностика коммуникативной установки», составляют 52,4 балла в группе студентов-психологов и 54,9 балла – в группе студентов-менеджеров. Данные результаты свидетельствуют о наличии выраженной негативной коммуникативной установки в обеих группах, которая, по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии студентов. Энергетику негативной коммуникативной установки невозможно скрыть от сенсорных систем партнера, даже если тщательно маскировать свой негативный настрой по отношению к окружающим. Проблемы появляются и в том случае, если общение происходит среди одногруппников. Дело в том, что когда индивид заставляет себя сдерживаться, быть корректным, возникает постоянное напряжение. С точки зрения этических правил, возможно, все обстоит безукоризненно, однако расплачиваться за это приходится высокой психологической ценой: рано или поздно состояние напряжения приведет к стрессу, нервному срыву. Данное предположение подтверждает тот факт, что у опрошенных студентов-психологов по сравнению со студентами-менеджерами значительно более высокий показатель компонента коммуникативной установки «завуалированная жестокость» ( $t = 2,78$ ;  $p < 0,01$ ). Возможно, они стараются соответствовать законам профессионального общения и пытаются смягчать или скрывать свои негативные оценки и переживания по поводу взаимодействия с окружающими. Однако подобные намерения не мешают им открыто выражать агрессию.

В группе студентов-менеджеров наблюдаются значительно более высокие показатели по шкалам «негативный опыт общения» ( $t = 2,13$ ;  $p < 0,05$ ) и «обоснованный негативизм» ( $t = 4,96$ ;  $p < 0,01$ ), свидетельствующие об объективно обусловленных отрицательных выводах, касающихся некоторых типов людей, отдельных сторон жизни и негативного личного опыта контактов. Вместе с тем высокие результаты по этим шкалам сочетаются с высоко выраженными показателями по шкалам «открытая жестокость» и «завуалированная жестокость». Можно предположить, что студенты-менеджеры, в отличие от студентов специальности «психология», носят «розовые очки»: того, что вызывает обоснованный негативизм, он не замечают.

Проанализируем результаты, полученные по методике «Q-сортировка» В. Стефансона. Показатели по четырем шкалам из шести («зависимость», «независимость», «принятие борьбы» и «избегание борьбы») в обеих группах приблизительно одинаковые.

Студенты-психологи и студенты-менеджеры демонстрируют стремление к принятию групповых стандартов и ценностей, желание участвовать в групповой жизни и добиваться высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Однако у студентов специальности «психология» более выражена тенденция к сохранению нейтралитета в групповых спорах и конфликтах, к принятию компромиссных решений. Значимые различия между исследуемыми группами наблюдаются по шкалам «общительность» ( $t = 3,88$ ;  $p < 0,01$ ) и «необщительность» ( $t = 3,88$ ;  $p < 0,01$ ). Тенденция к общительности у студентов-менеджеров свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами. Студенты-психологи демонстрируют стремление ограничить свой круг общения близкими людьми. Низкие баллы по данному показателю обусловлены, на наш взгляд, личностными особенностями испытуемых.

Обратимся к анализу результатов, полученных по методике В.В.Бойко «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении». Студенты-психологи чаще используют такие стратегии психологической защиты, как «избегание» и «миролюбие», а студенты-менеджеры значительно чаще применяют стратегию «агрессия» ( $t = 2,03$ ;  $p < 0,05$ ). Агрессия – психологическая стратегия защиты субъективной реальности личности, действующая на основе инстинкта. Это сразу объясняет тот неоспоримый факт, что агрессия не выходит из репертуара эмоционального реагирования. Студенты-психологи, напротив, демонстрируют умение идти на компромиссы, делать уступки, желание сотрудничать, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя сохранения собственного достоинства. Возможно, в ряде случаев они демонстрируют миролюбие, чтобы не обострять отношения и не ввязываться в конфликты.

Итак, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Студенты-психологи, действительно, в процессе межличностного общения используют более гибкие и менее конфликтные

стратегии поведения, настроены на сотрудничество, взаимопонимание, готовы идти на компромисс. Однако внешне профессиональное и эффективное взаимодействие с окружающими не приводит к удовлетворению личных потребностей, что выражается в общей негативной коммуникативной установке.

Считаем необходимым подчеркнуть, что продуктивная профессиональная психологическая деятельность не ограничивается процессами социальной перцепции и коммуникации, а предполагает активную и целенаправленную работу субъекта по преобразованию своей Я-концепции и развитию личностных качеств. И высшее образование может способствовать развитию личности студентов-психологов, формированию их профессиональных качеств.

При массовом переходе на многоуровневую структуру обучения в вузе для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов необходимо решить две главные проблемы:

- обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний;
- изменить подходы к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие и профессиональные способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть их интересы в самоопределении и профессиональной самореализации<sup>3</sup>.

Важнейшим при решении второй проблемы является комплексный подход в изучении способностей студентов. При организации и совершенствовании системы непрерывного образования необходимо опираться не только на знания закономерностей психического развития, но и на анализ индивидуальных особенностей студентов и в связи с этим планомерно направлять процесс интеллектуального, личностного и профессионального развития. Основными методами решения данной проблемы, на наш взгляд, являются проблемное обучение и тренинги, направленные на развитие рефлексивной культуры.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Калужный А.А. Социальная психология имиджа учителя: Учеб. пособие. М., 2008.

<sup>2</sup> См.: Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.

<sup>3</sup> Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие. Самара, 2006. С. 298–301.

УДК 316.62

А.П. ЧУЛИСОВА

Психологическая лаборатория Следственного изолятора № 3

УФСИН России г. Москвы

E-mail: Tschulisova18sep@rambler.ru

## **Роль образов родной природы в этнофункциональной коррекции делинквентного поведения у осужденных за насильственные преступления**

В статье представлены результаты исследования роли образов родной природы в этнофункциональной коррекции делинквентного поведения у осужденных за насильственные преступления

**Ключевые слова:** образ родной природы, этнофункциональная коррекция, делинквентное поведение.

A.P. CHULISOVA

## **Role of Images of the Native Nature in Ethnofunctional Correction of Delinquent Behaviour at Condemned for Violent Crimes**

In article results of research of a role of images of the native nature in ethnofunctional correction delinquent behaviour at condemned for violent crimes are submitted

**Key words:** image of the native nature, ethnofunctional correction, delinquent behaviour.



На современном этапе истории российского общества наблюдается не только экономический кризис, но и «кризис» нравственности, который находит выражение в потере направленности на соблюдение гражданских законов, религиозных заповедей и др. Данный факт подтверждается наличием динамики преступности: за последний год заметно возросло количество преступлений, а также повысился уровень рецидивов тяжких преступлений<sup>1</sup>, что указывает на неэффективность воспитательной работы, проводимой с осужденными в исправительных учреждениях.

Как считают специалисты в области пенитенциарной педагогики и психологии, в настоящее время воспитание осужденных основано, во-первых, на соблюдении режима исправительного учреждения, во-вторых, на производительном труде, в-третьих, на религиозном воспитании<sup>2</sup>. Режим отбывания наказания, по их мнению, служит «гуманной социальной средой», где большую роль в «перековке личности» играет производительный труд, а также посещение храма и чтение религиозной литературы<sup>3</sup>. Наряду с применяемыми в ИУ приемами воспитательной работы с осужденными все чаще в воспитании используется этнофункциональная парадигма<sup>4</sup>. В частности, в прикладном плане она применяется в воспитании антинаркотического и антиалкогольного поведения и в других областях<sup>5</sup>.

Этнофункциональная парадигма опирается на следующие методологические принципы: этнофункциональности, этнофункционального развития, этнофункциональной системности и др. В этнофункциональном подходе рассматривается этносреда как система внешней и внутренней сред человека. К внутренней относятся собственно его психика и антропо-биологические характеристики, к внешней – природно-климатические и социокультурные элементы, а также трансцендентная сфера, характеризующая идеальные прообразы природных стихий, религиозных представлений и др. Каждый элемент этносреды наделяется *этнической функцией* – интегрирующей или дифференцирующей его с тем или иным этносом или этнической системой.

В своем развитии образная сфера<sup>6</sup> личности, родившейся и проживающей в средней полосе России, проходит ряд стадий: природную (оптимальный возраст прохождения: 0 –

5 лет), сказочно-мифологическую (2 – 5 лет), религиозно-этическую (6 – 8 лет) и др.

Целью настоящей работы было исследование влияния образов родной природы (содержания образной сферы личности на природной стадии ее развития) на склонность к криминальному поведению. Мы предполагали, что образы родной природы влияют на формирование антикриминального поведения у осужденных за насильственные преступления.

Методы исследования: этнофункциональное структурированное интервью, опросник отношения к христианским заповедям (А.В. Сухарев), опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению», по которому определялась склонность к делинквентному (в частности, к криминальному) поведению (А.Н. Орел), тест Роршаха.

Был проведен формирующий эксперимент с осужденными за насильственные преступления: он состоял из серии занятий, на которых испытуемым предлагалось представить в гипноидном состоянии образы родного ландшафта. Результаты эксперимента показали, что осужденные экспериментальной группы достоверно чаще вспоминают первые образы родной природы, запечатленные в раннем детстве (до 5 лет). А осужденные контрольной группы чаще, чем до эксперимента, вспоминают первые образы родной природы в более позднем возрасте (после 5 лет). Помимо этого испытуемые контрольной группы реже вспоминают первые сказочные образы в возрасте до 5 лет, а также реже вспоминают образы из русских народных сказок. Испытуемые экспериментальной группы чаще относят первые переживания, связанные с представлениями о справедливости, к оптимальным возрастным границам (6 – 8 лет).

В экспериментальной и контрольной группах изменилось и отношение к христианским заповедям: испытуемые экспериментальной группы чаще считают, что в поведении необходимо придерживаться данных заповедей, а испытуемые контрольной группы полагают, что от них можно и отступить.

Вместе с тем осужденные экспериментальной группы чаще, чем до эксперимента, положительно относятся к зиме (т.е. их предпочитаемые образы природы стали более этноинтегрирующими).

У осужденных контрольной группы стало больше, чем до эксперимента, предпочтений экзотических продуктов питания.

Исследование по тесту Роршаха показало, что у осужденных экспериментальной группы снизились уровни невротического торможения когнитивных процессов и тревожности. А у осужденных контрольной группы возрос уровень неконтролируемой эмоциональности и снизился уровень когнитивного контроля тревожности. Вместе с тем в контрольной группе возросла склонность к делинквентному поведению, а в экспериментальной группе эта склонность осталась неизменной.

Вышеприведенные результаты формирующего эксперимента могут свидетельствовать о том, что восстановление содержания образной сферы личности на природной стадии ее развития способствует появлению более ранних – относящихся к оптимальному периоду – переживаний, связанных с представлениями о справедливости. Это объясняется тем, что в соответствии с принципом этнофункционального развития восстановление образного содержания природной стадии развития личности способствует актуализации у них образного содержания

последующих стадий, в частности, религиозно-этической, что и проявляется в улучшении показателей отношения к христианским заповедям: осужденные более склонны их внутренне придерживаться. Соблюдение заповедей, в свою очередь, является сдерживающим фактором в возникновении делинквентного (здесь – криминального) поведения.

Возникновение в образной сфере личности у осужденных контрольной группы более поздних воспоминаний образов родной природы, ухудшение отношения к христианским заповедям, по всей видимости, способствует возрастанию у них показателей делинквентного поведения. Последний факт, на наш взгляд, объясняется уже достаточно общепризнанной неэффективностью воспитательной работы в современных исправительных учреждениях России<sup>7</sup>, что, в свою очередь, обуславливает нарастание «криминализации» осужденных под влиянием микросоциальной среды в исправительных учреждениях, где осужденные отбывают наказание.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Статистика преступлений [Электронный ресурс] // <http://old.cry.ru/theme.shtml>. URJ: 12.09.2009.

<sup>2</sup> Ветошкин С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике [Электронный ресурс] // <http://www.oim.ru/reader>. URJ: 12.09.2009; Основы православия в системе пенитенциарных учреждений [Электронный ресурс] // <http://www.pobeda.ru/zone/index.html>. URJ: 12.09.2009; Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Основы пенитенциарной психологии. Рязань, 2001.

<sup>3</sup> См.: Сборник нормативных документов и методических рекомендаций по организации воспитательной работы с осужденными в ИУ [Электронный ресурс] // <http://www.alrus.info/main.php>. URJ: 12.09.2009.

<sup>4</sup> См.: Сухарев А.В. Этнофункциональная парадигма в психологии. М., 2008.

<sup>5</sup> См.: Шустова В.О. Этнофункциональный психологический подход к проблематике употребления психоактивных веществ в студенческой среде. // Мир психологии. 2009. № 3. С. 154–167.

<sup>6</sup> См.: Гостев А.А. Психология вторичного образа. М., 2007.

<sup>7</sup> Статистика преступлений [Электронный ресурс] // <http://old.cry.ru/theme.shtml>. URJ: 12.09.2009.

УДК 316.6

С.Н. ЧИЧЕНКОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: chichenkova.sn@mail.ru

## Ценностные ориентации женщин России в различные исторические периоды

В статье рассматривается изменение набора ценностных ориентаций и социальных установок женщин России в различные исторические периоды, влияние социальной обстановки на формирование системы ценностных ориентаций женщин. Дается описание динамики становления и развития нового социального менталитета женщин России.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, социальные установки, иерархия ценностных ориентаций, базовые ценности.

S.N. CHICHENKOVA  
**Valuable Orientations of Women of Russia  
during the Various Historical Periods**

This article is considered change of a set of valuable orientations and social installations of women of Russia during the various historical periods. This article says about influence of social conditions on formation of system of valuable orientations of women. We say that the description of dynamics of becoming and development of new social mentality of women of Russia.

**Key words:** valuable orientations, social installations, hierarchy of valuable orientations, base values.

В обществе, состоящем из мужчин и женщин, имеющих явно выраженную специфику своих ценностей, исследование процессов формирования и динамики ценностных ориентаций женщин представляет актуальную задачу для психологов, так как ценностные ориентации отражают фундаментальные интересы, выражают субъективную общественную позицию людей, их мировоззрение и нравственные принципы. Формирование системы ценностных ориентаций означает становление личности как активного субъекта социальной действительности.

Ценностные ориентации, являясь, в целом, продуктом деятельности людей, в то же время связаны с социально-экономической, социально-политической природой общества и объективными условиями предметной деятельности. Их изучение и анализ возможных последствий преобладания тех или иных ценностных установок относится к ряду важных задач исследования социальной психологии<sup>1</sup>. В условиях трансформации российского общества система ценностных ориентации социума претерпевает существенные изменения. В связи с этим возникает необходимость проследить динамику становления и развития нового социального менталитета женщин.

Женщины составляют 53% населения РФ<sup>2</sup>, от того, как они воспринимают социокультурные ценности, зависит формирование духовного мира семьи, будущность национальной культуры. Состояние общества, уровень его развития и потенциальные возможности во многом определяются положением женщины. В свою очередь изменения, происходящие в обществе, отражаются в системе их ценностных ориентаций.

В данной статье мы постараемся наметить пути решения следующих проблем: какие ценностные ориентации российских женщин в тот или иной исторический период преобладали, и какие ценности и установки наблюдаются у женщин в современный период. Опираясь на различные исследования по данной проблеме<sup>3</sup>, можно выделить следующий перечень ценностей, которые являлись

основными для любой женщины в любой исторический период. Это – семья, здоровье, дети, образование, работа и карьера, духовность и целомудрие.

Обратившись к истории, можно выявить следующую особенность. В христианской культуре нравственные идеалы связывались не с утилитарными ценностями, а с внутренним состоянием души. Идеал человека создавался на примерах из Евангелия, житий святых и подвижников и находил свое воплощение в литературе и живописи. Так, в повести XVII в. об Улиании Осорьбиной показано, что искало, любило и чтило русское благочестие: труд и милосердие к ближним; кроткий нрав и смирение; сочетание простоты и всепрощающей щедрости<sup>4</sup>.

В работах многих русских философов, историков и писателей подчеркивается важная роль русских женщин в поддержании духовности, трансляции нравственных ценностей. В своей книге «Условия абсолютного добра» Н.О. Лосский приводил в пример многих женщин. Это Наталия Борисовна Долгорукая, урожденная графиня Шереметьева, последовавшая за своим мужем в ссылку в Сибирь. В своих записках она так описала свою судьбу: «Войдите в рассуждение, какое мне это утешение и честна ли эта совесть – когда он был велик, так я с радостью за него шла, когда он стал несчастен, отказать ему? Я не имею такой привычки, чтобы сегодня любить одного, завтра другого»<sup>5</sup>.

Анализируя данные примеры, можно сделать вывод о том, что русские женщины дореволюционных времен придерживались таких ценностей, как вера в Бога, служение Богу, верность и целомудрие, послушание и сохранение семейных традиций. Если обратиться к литературе, то можно определить образ женщины того времени как образ женщины-матери, хранительницы семейного очага.

В начале XX в. произошли серьезные изменения в морально-нравственных и духовных ориентациях россиянок. В стране сложилась качественно новая социокультурная ситуация.

В советский период происходят изменения в системе ценностей и установок женщин: такие ценности, как семья и дети, превалируют над духовностью. Кроме того, появляются и новые, например, образование, работа, причем последняя рассматривалась как источник дохода. Это, в первую очередь, связано с такими историческими изменениями, как ликвидация массовой неграмотности, развитие системы образования и культуры в целом.

В 1990-е гг. столетия вековые традиции российской культуры, опыт многонациональной советской культуры последовательно вытесняется из сознания россиян. Совершается кардинальная смена всей духовно-нравственной парадигмы жизни страны, в ходе которой, как считает Г.Г. Силласте, происходит «нивелирование духовных ценностей русского человека, зачастую отказ от них, пересмотр исторического пути государства, внедрение в массовое сознание идеологии культа силы и насилия, эгоизма и эгоцентризма, призванных подменить общинный, коллективистский дух русского человека»<sup>6</sup>.

Особая политическая и экономическая обстановка, создавшаяся после распада Советского Союза, привела к переменам в иерархии ценностей и установок российских женщин. На первый план вышли деньги, работа и карьера, начала формироваться система ценностей, в основе которых находилась идея личного и профессионального успеха<sup>7</sup>.

Вследствие воздействия социально-экономических факторов произошли структурные трансформации в экономике, изменившие трудовую деятельность женщины и оказавшие немаловажное влияние на формирование профессионально ориентированных жизненных стратегий. Женщины оказались в иной рабочей среде, где появились не только новые возможности, но и новые препятствия. Социально-экономические перемены привели к дифференциации и расслоению внутри данной социальной группы, отразились на отношении к браку, приведя к изменению традиционной модели семьи, снижению рождаемости и т.д. Об этом свидетельствуют данные, полученные в ходе российской микропереписи населения 1994 г.: бездетными оказались 17% россиянок в возрасте старше 18 лет, 24% женщин репродуктивного возраста сообщили о своем принципиальном нежелании заводить детей, 41% – о наличии или готовности обрести одного ребенка,

31% – двух, 3% – даже трех и более детей. В исследованиях Т.А. Гурко конца 90-х годов жительницам Санкт-Петербурга и Тулы задавался, в частности, вопрос: «Должна ли каждая женщина стать матерью?» Утвердительно ответили в Санкт-Петербурге 27% и в Туле 33% опрошенных женщин<sup>8</sup>.

По данным исследований, проведенных в г. Воронеже в середине 1990-х гг., однозначно доминировала ориентация на трудовую активность и собственные силы в достижении материального благополучия. Это стратегии «использования своего образования и квалификации» – ее выбрали 60% респонденток, «добросовестно трудиться» – 23,4%, «завести собственное дело, открыть фирму» – 24%, «выехать на заработки за границу» – 12,5%. Но и жертвовать ради карьеры личной жизнью и семьей наши женщины в целом не готовы. Жизненную стратегию, по которой «главное сделать карьеру, а личная жизнь и семья – это как сложится», выбрали для себя лишь единицы – 1,6 % респонденток<sup>9</sup>.

Социально-политические факторы привели к переоценке и пересмотру идеологических и ценностных норм и установок. Произошло переформирование социальной структуры российского общества, изменились общественные отношения, социальные роли и статусы. Жизнеустройство женщин, включившихся в социально продуктивные структуры, осуществляется в соразмерности интересов общества и личных устремлений, их жизненные стратегии успешно реализуются. Но у других, не попавших в сферы быстрого социально-экономического развития, они не осуществляются или воплощаются в жизнь лишь частично. Их жизнеустройство базируется на необходимости преодоления препятствий в профессиональной и личностной самореализации.

В современном обществе женщины – это особая социальная группа, которая характеризуется системой собственных социальных ценностей, социокультурным поведением, социально-психологическими особенностями, спецификой социального статуса, гендерных и ролевых функций и обладающая определенной целостностью по отношению к другим группам.

Трудовые и семейные жизненные устремления обуславливают высокую ценность образования, в котором женщины видят средство для расширения кругозора и повышения эрудиции (58 и 67,4%), для занятия высокого социального положения и карьерных достижений (43 и 48%), для воспитания культурно-

го ребенка (35 и 31,6%), для достижения материальной независимости и богатства (30 и 28,4%). Хотя есть сторонники мнения, что «иметь образование – это хорошо, но материально обеспечить себя можно и без него», но их число снизилось за прошедшие годы с 44 до 28,7%<sup>10</sup>.

Опираясь на современные исследовательские данные, можно отметить следующее: доступ к образовательной системе способствовал усилению внутри- и межгрупповых связей женщин во всех сферах общества, оказывая существенное влияние на социально-групповую динамику, это приводит к тому, что такие ценности как социальное самоопределение и самореализация, карьерный рост занимают одни из лидирующих позиций в иерархии их ценностей. На сегодняшний день система высшего образования обеспечивает женщинам равноправие в профессиональной сфере, но дискриминация по признаку пола обнаруживается в профессиональном продвижении, хотя она нивелируется на горизонтальном уровне тем высоким статусом, которому способствует высшее образование<sup>11</sup>.

Жизненные стратегии современных женщин направлены на повышение социального статуса, этим можно объяснить высокие позиции таких ценностей, как карьерный рост, личностное самоопределение и самореализация, стремление получить высшее образование. В то же время мы считаем, что тип профессионально ориентированных женщин еще только формируется в российском обществе, и он недостаточно изучен.

Проведенные социологические исследования свидетельствуют, что основные

ценностные устремления молодых женщин находятся в сферах общественно-трудовой деятельности, образования и семьи, общения с друзьями и коллегами. Межличностное общение считают значимым для себя в различных жизненных аспектах – трудовой деятельности, влиянии на свою жизнь, в проведении досуга – большинство респонденток (более 50%), отводя ему одно из первых мест в шкале ценностей<sup>12</sup>.

Политическая сфера играет гораздо меньшую роль в жизни женщин. Но именно здесь выявлены значительные изменения положительной направленности в исследованиях последних лет. Количество интересующихся политикой выросло почти в два раза – с 35 до 64,5%, соответственно, количество не интересующихся политикой снизилось с 42 до 28,7%, а затруднившихся ответить – с 23 до 6%.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы: в связи с историческими трансформациями в российском обществе положение женщин непрерывно менялось, и в соответствии с этим набор ценностных ориентаций и социальных установок женщин менялся и расширялся. Однако такие базовые ценности, как семья, дети, здоровье, всегда присутствовали в иерархии ценностных ориентаций и установок, менялись в основном лишь позиции, которые эти ценности занимали в различные исторические периоды. Несмотря на стремления современных женщин к самоопределению, личностному росту и раскрытию личностного творческого потенциала, первоочередными ценностями для них всегда были и остаются семья и дети, их здоровье и благополучие.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Дряхлов Н.И., Давыденко В.А. Социокультурные ценности россиян // Социс. 1997. № 7. С. 144.

<sup>2</sup> См.: Абишева А.К. О понятии «ценность» // Вopr. философ. 2002. № 3. С. 140.

<sup>3</sup> См.: Караханова Г.М. Ценностные ориентации работающих женщин и использование времени // Социс. 2003. № 3. С. 74–81, 27.

<sup>4</sup> См.: Силласте Г.Г. Эволюция духовных ценностей россиянок в новой социокультурной ситуации // Социс. 1995. № 10. С. 94.

<sup>5</sup> Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра. М. 1991. С. 294.

<sup>6</sup> Силласте Г.Г. Указ. соч.

<sup>7</sup> См.: Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. 1997. № 1. С. 24–32.

<sup>8</sup> См.: Макаров В.В., Виноградова Н.Л., Николенко Н.А. Теория социогендерных полей // Женщина в российском обществе. 2001. № 1–2. С. 15–21.

<sup>9</sup> Малашенко Т.Н. Ценностные ориентации и жизненные стратегии молодых женщин-горожанок в трансформирующемся российском обществе (по материалам социологических исследований) // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Серия: История. Политология. Социология. 2006. № 1. С. 85–88.

<sup>10</sup> См.: Малашенко Т.Н. Указ. соч.

<sup>11</sup> См.: Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян // Социс. 1996. № 5. С. 3.

<sup>12</sup> Малашенко Т.Н. Указ. соч.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 364.044: 613.4

С.О. АВЧИННИКОВА  
Смоленский гуманитарный университет  
E-mail: avsh73@mail.ru

### **Деятельность специалиста социальной работы по формированию здорового стиля жизни клиентов: анализ содержания и функций**

В статье дается авторская интерпретация здорового стиля жизни как полифункционального личностного новообразования; на технологической основе рассматривается деятельность специалиста социальной работы по формированию здорового стиля жизни клиентов. Акцентируются наиболее значимые аспекты разработки и реализации всех этапов технологического процесса, предлагаются критерии оценки реализации профессиональных функций специалиста социальной работы в процессе осуществления здоровьесберегающей деятельности. Автор считает, что формирование здорового стиля жизни следует рассматривать как способ решения проблем клиента и улучшения его социального функционирования

**Ключевые слова:** здоровый стиль жизни, социально-педагогическая технология, функции специалиста социальной работы, содержание деятельности, методы социального воспитания, этапы работы, психолого-педагогические механизмы.

S.O. AVCHINNIKOVA  
**Activity of a Specialist Social Work  
Concerning Forming Healthy Mode of Life of Clients:  
Analysys of Contents and Functions**

In the article there was presented author's interpretation of healthy mode of life as polyfunctional personal new formation; activity of a social specialist concerning forming healthy living guide of a client is considered on a technological base. The most important aspects of elaboration and realization of all stages of technological progress are accentuated; assessment criteria of realization of professional functions of a specialist of social work in the process of realization of health keeping activities are suggested. The author considers that generation of healthy mode of life is to be considered as the way of solving client's problems and improvement of his social performance.

**Key words:** healthy mode of life, social-pedagogical technology, functions of a specialist of social work, content of activities, methods of social up-bringing, stages of work, psychological -pedagogical mechanisms.

По мере становления профессии «социальная работа» раскрываются ее новые научно-практические горизонты. Одной из актуальных проблем ее развития является осмысление собственных возможностей в разработке и реализации социально-психологических, социально-медицинских и соци-

ально-педагогических технологий, направленных на формирование здорового стиля жизни различных категорий населения.

Здоровый стиль жизни, понимаемый как продукт духовных и физических усилий человека, целостная система жизненных проявлений личности, способствующая гармо-

низации индивидуальности с условиями жизнедеятельности и являющаяся способом самоактуализации личности в жизнедеятельности, в контексте социальной работы представляет интерес не только как индивидуальный способ развития потенциалов здоровья, но и как инструмент достижения целей профессиональной деятельности, как цель-средство. Так, здоровый стиль жизни оптимизирует жизнедеятельность личности за счет выстраивания качественно новой системы связей и отношений, расширения «ролевого репертуара», видов и сфер деятельности, их взаимного согласования; обеспечивает совпадение собственных характеристик жизнедеятельности личности, удовлетворяющих ее и соответствующих образу желаемого, с общепринятыми нормативно-ценностными представлениями о должном и благоприятном способе жизни, что на личностном уровне проявляется в удовлетворенности различными сферами жизни и ощущении осмысленности бытия; задает такой диапазон возможных изменений, преобразований и притязаний, который адекватен наличным и потенциальным возможностям личности и целесообразен в аспекте ее развития. Здоровый стиль жизни – интегративный способ приспособления личности к миру и преобразования мира; лежащая в его основе стратегия адаптации составляет единство сохранения и изменения, традиций и новаций, интериоризации и самореализации, посредством чего личность не только адаптируется к существующим структурам, но и создает новые психологические, социальные и культурные продукты. Будучи результатом глубокого и всестороннего самопознания, продуктом самостоятельного поиска, индивидуального смыслотворчества, здоровый стиль жизни органически включает личность в процесс самоусовершенствования, жизнеосуществления в соответствии с собственной индивидуальностью и предоставляет возможность более полного раскрытия ее потенциалов. В этой связи формирование здорового стиля жизни клиента с присущими ему функциями оптимизации, адаптации, согласования, ресурсосбережения, самоактуализации необходимо рассматривать как способ решения проблем клиента и улучшения его социального функционирования<sup>1</sup>.

Деятельность специалиста социальной работы по формированию здорового стиля жизни клиента правомерно рассматривать в

качестве компонента социально-педагогического процесса. Опираясь на общую структурную схему социально-педагогической технологии, разработанную М.А. Галагузовой и Л.В. Мардахаевым, в здоровьесберегающей деятельности специалиста социальной работы следует выделить 5 основных взаимосвязанных этапов: 1 – диагностико-прогностический; 2 – выбора оптимальных форм и методов работы; 3 – непосредственной подготовки к реализации технологии; 4 – реализационный, 5 – оценочно-результативный<sup>2</sup>. Их сущность и внутреннее наполнение составляет содержание деятельности специалиста. Каждому из этапов соответствуют определенные функции, выполняемые специалистом, свое назначение и последовательность выполняемых действий.

Диагностико-прогностический этап предполагает изучение личностно-социальных проблем клиента, затрудняющих реализацию здорового стиля жизни, прогноз возможностей изменения стиля жизни и разработку индивидуальной программы реабилитации.

Цель диагностики в социальной работе – постановка социального диагноза, т.е. точное понимание социальной ситуации и личности клиента в контексте его социальных нужд и потребностей<sup>3</sup>. В данном случае диагностика должна определить: 1) характер и степень отклонения индивидуальной жизнедеятельности от требований здорового образа жизни (уровень несоответствия: нездоровый стиль жизни или разрушительный; отклонения имеют системный характер или проявляются в отдельных сферах жизнедеятельности; они имеют временный или устойчивый характер; депривации подвержены элементарные потребности или высшие и т.д.); 2) причины выявленных отклонений (недостаток знаний, умений и навыков, позитивных поведенческих моделей; отсутствие мотивации; отрицательное влияние микросреды, негативный личностный опыт; низкий социальный статус и трудная жизненная ситуация и т.д.); 3) круг проблем, обусловленных нерациональной организацией жизнедеятельности, осознаваемых и неосознаваемых клиентом (проблемы со здоровьем, проблемы в профессиональной сфере, проблемы семейного функционирования и т.д.); 4) перечень факторов риска для физического, психического и социального благополучия (социально-экономические [низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия];

медико-санитарные [инвалидизирующие заболевания, болезни поведения, отягощенная наследственность, вредные условия работы, пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами, проживание в экологически и климатически неблагоприятных условиях]; социально-психологические [нарушение внутрисемейных отношений, профессионально-ролевые конфликты; деформация ценностных ориентаций]; стратификационные [низкий социальный статус, нисходящая мобильность]; социокультурные [изменение привычного уклада жизни, социального окружения, места жительства, принадлежность к субкультуре]]; 5) ресурсный потенциал клиента (внутренние ресурсы: физический, поведенческий, коммуникативно-деятельностный, адаптационно-ролевой, психологический, информационно-образовательный, культурно-эстетический; смежные ресурсы: родственных связей, малой группы, ближайшего окружения), который может быть задействован в процессе изменения стиля жизни; 6) особенности позиции клиента, его отношение к саморазвитию и здоровьесбережению.

Поскольку диагностика в социальной работе является одновременно и процессом, и результатом работы специалиста с клиентом, необходимо вовлечь его в самодиагностику. Доступными для нее, благодаря наличию соответствующих методик, являются следующие параметры: физическая активность и физическая подготовленность, субъективная оценка работоспособности, вегетативный и иммунный статус, степень эмоционального напряжения, уровни субъектного контроля, осуществления желаний и удовлетворенности жизнью, индекс социального здоровья и др.

В зависимости от выявленных проблем клиента, принадлежности к социально-демографической группе (молодой человек, юноша, пенсионер, человек среднего возраста), а также от его индивидуальных возможностей или ограничений (физических, физиологических, психологических), своеобразия повседневного социального поведения осуществляется прогнозирование. Предметом прогнозирования являются: динамика, направленность и интенсивность изменений отдельных компонентов стиля жизни; изменения показателей физического, психологического и социального самочувствия; перемены в собственной позиции клиента и его

активности в отношении здоровьесбережения; интенсивность наращивания и актуализации ресурсов; необходимые условия для обеспечения позитивных изменений в стиле жизни. На основе анализа всей полученной информации определяются цели и задачи последующей работы. Продуктом совместной деятельности на этом этапе работы специалиста с клиентом может быть индивидуальная модель здорового стиля жизни.

Следующий этап является одним из наиболее значимых, так как многочисленные исследования свидетельствуют, что именно отбор наиболее целесообразных методов, средств и способов деятельности, совокупность которых образует индивидуальную программу реабилитации, коррекции, адаптации и т.д. определяет успех деятельности в целом. Учитывая характеристики основного контингента социальных служб, в программу оздоровления стиля жизни целесообразно включить методы, принадлежащие к разным классам: социально-экономические (материальная помощь, льготы, технические средства реабилитации), возможно, потребуются методы организационно-распорядительные (устройство в учреждение, проведение комплексного обследования, привлечение спонсоров, поиск работы), в большинстве случаев необходимо включение медицинских и оздоровительных процедур (диетическая и лекарственная терапия, коррекция массы тела, физиотерапия, и т.д.). В целом, классы методов будут коррелировать с «проблемными зонами» и «очагами риска». Например, если выявлена низкая оценка эмоционального благополучия (что характерно для клиентов социальных служб), в программу должны войти методы психотерапии. Однако все эти классы методов будут иметь вспомогательный характер, обеспечивая удовлетворение актуальных потребностей и создавая тем самым благоприятный фон для реализации основной группы методов – социального воспитания. Именно последняя позволяет социальному работнику создать условия для положительного самоизменения клиента и перемен его жизнедеятельности.

Широкий спектр социально-педагогических методов классифицируется по разным основаниям. Систематизация методов социального воспитания Л. Станоева является наиболее привлекательной, поскольку в ней прослеживается последовательность, преемственность и системность. Исследо-



ватель выделяет методы: направленные на формирование у клиента стремления самостоятельно преодолевать свои проблемы; репродуцирования, помогающие приобрести необходимый минимум знаний и умений, накопить личный опыт самостоятельного решения своих проблем; закрепления и обогащения, активизирующие самостоятельные усилия клиентов по расширению социального опыта, дальнейшему совершенствованию личностных качеств; содействия и творчества, обеспечивающие благоприятные условия для перевода воспитания в самовоспитание, в процесс самосозидания собственной личности. Они позволяют клиентам осуществлять осознанные и осмысленные действия, направленные на решение имеющихся проблем<sup>4</sup>.

Использование методов первой группы будет способствовать становлению позитивного самовосприятия клиента и адекватной самооценки. Это важно, поскольку у лиц, обратившихся в социальные службы, как правило, фиксируется состояние гиперболизированной тревоги, склонность к самобичеванию и застреванию на недостатках, мнительности. Среди методов, способствующих повышению самооценки и уверенности в собственных силах, на первом месте стоят специально созданные педагогические ситуации, позволяющие ощутить «вкус успеха»: выступление, конкурсы, работа в группе, – все связанное с возможностью самореализации в значимой деятельности. Неслучайно с каждым годом растет популярность мероприятий, проводимых социальными службами для людей с ограниченными возможностями (фестиваль «Созвездие талантов»), для лиц пожилого возраста (конкурс «Бабушка года»), для безработных (Ярмарка народных промыслов) и т.д.

Методы второй группы – социальное обучение и образование. Для реализации здорового стиля жизни современному человеку, действительно, нужны новые знания, во-первых, потому, что многие не получили их раньше: были другие приоритеты и ценности в системе образования, информация не усваивалась личностью ввиду отсутствия необходимой мотивации и т.д.; во-вторых, потому, что устаревание знаний во всех областях происходит столь стремительно, что человек самостоятельно не в силах уследить за новыми научными открытиями, в том числе и в области валеологии; наконец, потому, что но-

вые знания – это новые возможности, новое видение себя в мире. Однако знания как таковые, абстрактные, в данном случае абсолютно неприемлемы: взрослый человек мотивирован на их безотлагательное применение на практике. Следовательно, отбираемые методы должны иметь практико-ориентированный характер: не просто информирование, просвещение, а с возможностью включения в эксперимент и наблюдение с параллельным развитием практических навыков (навыки оценки своего физического состояния, самомассажа, биоритмологического контроля, составления режима дня, сбалансированного питания, распределения нагрузки, продуктивного общения и самопрезентации и т.д.). Преимущества в связи с этим имеют методы активного обучения: имитационные игры, практикумы, дискуссии, синектика, варианты «мозговой атаки», создание «группового продукта».

Для закрепления и обогащения полученных таким образом знаний необходимо продумать варианты использования методов, активизирующих самостоятельные усилия клиентов по расширению социального опыта, дальнейшему совершенствованию личностных качеств. Среди методов данной группы следует выделить те, что способствуют развитию саморегуляции: ведение личных дневников, составления индивидуальных перспективных программ, анализ достижений, метод фокальных объектов, групповые дискуссии по расшатыванию стереотипов, а также нерелигиозные техники духовного роста. Избавиться от давления некритически усвоенных, привнесенных извне поведенческих стереотипов, обрести новые смыслы и ценности, перейти на более высокий уровень личностного функционирования помогут также художественно-творческие методы (креативной педагогики).

Учитывая, что, по некоторым данным, до 90% всех заболеваний современного человека вызываются стрессовыми факторами, и доля «психического» как фактора стресса значительно превалирует над телесным, освоение методов саморегуляции является одним из решающих факторов сохранения здоровья и продуктивной активности. Клиенты должны иметь возможность познакомиться, выбрать приемлемые для себя и освоить как часть повседневного опыта техники активно-мышечной релаксации, аутогенной тренировки, хатха-йогу, медитативные техники,

методы самогипноза, идеомоторную тренировку, а также комплексы гигиенических и общеукрепляющих процедур – специализированные виды гимнастики, дыхательные упражнения, плавание и упражнения в воде, ароматотерапию, косвенно способствующие благоприятному протеканию нервно-психических процессов.

Огромным реабилитационным, коррекционным и оптимизирующим потенциалом обладают методы четвертой группы – действия и творчества. По мнению А. Маслоу, творчество – это залог здоровья личности. Самые разные креативные техники (изотехники, драматизации, музыкотерапия, песочная терапия, игры и т.д.) используются в социальной работе не для того, чтобы клиент стал писателем, художником, музыкантом, и даже не для того, чтобы приобрел увлечение на досуге, а для того, чтобы он стал более творческим как член общества, в общении с людьми, чтобы он создал индивидуально-творческий стиль жизни, и тем самым принес обществу гораздо больше жизненной и профессиональной пользы, раскрепостив свои скрытые резервы.

В этой связи речь идет, прежде всего, о включении личности в творчески-преобразовательную деятельность. При этом важно, чтобы по мере накопления опыта позитивного самоизменения клиент превращался в активного субъекта социальной работы, становясь организатором групп самопомощи (общество «Нелюбителей...», «Граффити для здоровья», «Клуб хранителей здоровых традиций» и т.д.), инициатором социально значимых акций, движений.

При организации социально-педагогического процесса целесообразно сочетать формы индивидуальной и групповой работы. Создание групп осуществляется как на основе индивидуально-типологического подхода, т.е. с учетом выявленных проблем, так и по целевому запросу (по интересам). Желательно включение клиента одновременно в несколько групп, так как это обеспечивает наиболее полный учет потребностей и расширяет социальное пространство личности. Особая роль отводится тренинговым формам, так как методики, используемые в них, отвечают главному условию – являются средством самоизменения, саморазвития личности.

Таким образом, отбор оптимальных форм и методов для индивидуальной технологии формирования здорового стиля жизни клиен-

та необходимо осуществлять с учетом общих психолого-педагогических и социально-педагогических закономерностей, обеспечивая разносторонность воздействий на клиента и постепенное усложнение личностных и социальных задач, которые он учится решать.

Полноценную реализацию замысла обеспечивает следующий этап работы специалиста, связанный с непосредственным планированием предстоящей деятельности. Планирование социального взаимодействия (социального вмешательства) – это способ определения операциональных задач, характера и последовательности действий. На данном этапе от специалиста требуется подготовить организационное и методическое обеспечение практической реализации технологии. Результатом эффективного планирования является структурно оформленная и поддающаяся пошаговому контролю стратегия социального вмешательства. На этом этапе приветствуется заключение контракта с клиентом.

Ведущим звеном социально-педагогической работы с клиентом является этап реализации технологии. Он включает в себя последовательное осуществление основных методов, оценку результатов каждого из них, необходимую коррекцию последующей цели, содержания и методики деятельности.

В процессе социально-педагогической работы, направленной на формирование здорового стиля жизни личности, решается важнейшая проблема – постепенное включение клиента в работу над собой, в самостоятельное решение своих социально-педагогических проблем, превращение его в субъекта собственной жизни, хранителя собственного здоровья. При плановом протекании этого процесса возможно выделить три основных этапа.

На первом этапе налаживается сотрудничество специалиста и клиента, достигается согласованность целей, ведется работа по решению фоновых проблем, обеспечивается нормальное эмоционально-психологическое состояние клиента и его готовность к изменениям. Происходит целенаправленное формирование и видоизменение установок и моделей социального поведения через организацию формального и неформального обучения, межличностного влияния и консультирования через включение в групповую деятельность. Расширяются представления клиента о собственных возможностях, в том

числе в формировании здоровья и управлении собственной жизнью.

На втором этапе формируется убежденность в необходимости работы над собой, необходимости здорового стиля жизни. Осуществляется самостоятельная коррекция поведения в соответствии с требованиями здорового образа жизни и индивидуальными особенностями, совершенствуется саморегуляция личности, происходит развитие социальной и валеологической компетентности.

На третьем этапе осознается здоровый стиль жизни как единственно возможный для себя, как способ социально успешной, активной жизни. Конституируется индивидуальная модель здорового образа жизни. Личность приходит к пониманию его социальной ценности и общественной значимости, стремится обрести единомышленников и поделиться собственным опытом с другими людьми. Это знаменуют становление ее субъектной позиции и социальной зрелости.

Обязательным звеном профессиональной деятельности социального работника является анализ динамики личностных изменений, выражающихся в вербальной форме, отношениях, в осуществляемых клиентом действиях в ситуации выбора, на основе этих данных корректируется тактика социально-педагогического взаимодействия. Фиксируемые изменения нуждаются в подкреплении со стороны психологических механизмов. Одним из них является актуализация наиболее сильного мотива, который «реально действует». Он мотив имеет персонализированный характер: для кого-то это радикальное изменение внешности; кто-то хочет доказать себе или окружающим, что он «может»; кто-то надеется улучшить самочувствие. Можно также использовать механизм расчленения сложной формы поведения на небольшие действия, успех в которых стимулирует дальнейшие усилия (так называемые программы «малых шагов», активно применяемые при отказе от вредных привычек). Одним из наиболее действенных механизмов является «сдвиг мотива на цель» (А.Н. Леонтьев), когда деятельность, связанная с самовоспитанием, оздоровлением, поначалу осуществляется для достижения каких-то самостоятельных целей (ради повышения статуса), а затем приобретает ценность сама по себе, т.е. появляется увлечение, формируется устойчивая потребность в данном виде деятельности.

На заключительном этапе осуществляется оценка и анализ достигнутых результатов, определение дальнейших перспектив. Оценка осуществляется как по результатам процесса формирования здорового стиля жизни клиента, так и по процессу деятельности специалиста. Одним из вариантов рефлексии собственной деятельности является оценка реализации профессиональных функций. Успешность реализации диагностической функции можно оценить такими критериями, как целесообразность и достаточность использованных методов и методик, точность определения проблемного поля и постановки «социального диагноза», реалистичность оценки индивидуально-психологических, личностных особенностей, адекватность идентификации ресурсов, степень включения клиента в процесс диагностики.

В рамках прогностической функции учитывается точность прогноза изменений в стиле жизни, соответствие плана деятельности предшествующим результатам и анализу диагностических данных, своевременность определения необходимых условий и возможных затруднений, корректность «дерева целей» и адекватность ему управляющей и исполнительской программы.

Организационно-коммуникативная функция рефлексирована с позиций использования внешних и смежных ресурсов, уровня согласованности действий специалистов при решении проблем и оказании помощи, координации деятельности всех субъектов социального воспитания, оперативности подготовки документов и принятия решений.

Для оценки реализации функции психологической поддержки учитывается демократичность системы взаимоотношений с клиентом, степень согласованности целей и задач клиента и социального работника, динамика показателей тревожности, своевременность снятия психологических барьеров, скорость включения клиента в сотрудничество, динамика позиции и активности клиента, удовлетворенность клиента результатами работы. Критериями реализации коррекционной функции правомерно считать: динамику самооценки и ценностных ориентаций клиента, степень нейтрализации факторов риска, эффективность коррекции вредных привычек и формирования позитивных поведенческих моделей, прогрессивные изменения в микросоциальном окружении, насыщенность

жизнедеятельности позитивными изменениями.

О реализации социально-педагогической функции можно судить по полноте включения в социально и личностно значимую деятельность, соответствию образовательных программ индивидуальным запросам и современным достижениям, качеству помощи в самопознании, самовоспитании, самореализации, адекватности содержания, форм и методов возрастным, индивидуально-психологическим особенностям, характеру проблемы и социальной ситуации в микросреде, уровню здравотворчества клиента, социально-педагогическому резонансу (распространение идей и ценностей

в микросреде, создание самодеятельных групп, популяризация социальных услуг). Социально-медицинская функция проявляется непосредственно в динамике показателей соматического здоровья, обеспечении соблюдения социальных гарантий и льгот в области охраны здоровья.

Таким образом, деятельность специалиста социальной работы по формированию здорового стиля жизни личности является интегративной и полифункциональной. В общем виде, ее содержание определяется как помощь клиенту в осознании, рациональном использовании и наращивании собственных потенциалов для реализации своей субъектности в процессе жизнедеятельности.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Авчинникова С.О. Здоровый стиль жизни в понятийном пространстве и целевых ориентациях социальной работы // Формирование института социальной работы и образа социального работника в современной России: сб. материалов конф. Смоленск, 2006. С. 3–10.

<sup>2</sup> См.: Алмазов Б.Н., Беляева М.А., Бессонова Н.Н. [и др.]. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М., 2002.

<sup>3</sup> См.: Siporin M. Introduction to Social Work Practice. N.Y., 1975.

<sup>4</sup> См.: Станоев Л.И. Педагогические методы в социальной работе // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: сб. ст. М., 1993. Т. 1. С. 147–158.

УДК 376

Т.И. ДУБРОВА

Ульяновский институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования  
E-mail: lika.x@bk.ru

## Профессиональная ориентация: инновации педагогической деятельности

В статье рассматриваются вопросы реализации инновационных технологий в системе профессионально-трудо-вой подготовки учащихся с нарушением интеллекта. Проведен анализ обстоятельств, которые определяют специфику организации профессионально ориентационной работы.

**Ключевые слова:** инновационные процессы, профессиональная ориентация, коррекционная школа.

T.I. DUBROVA

## Professional Orientation: Innovation of Teaching

The article considers the issues of innovation techniques' implementation in the system of vocational-career training of mentally handicapped students. The circumstances, which predetermine the specifics of organization of professionally orientation work.

**Key words:** innovation process, professional orientation, correcting school.

В последние годы внимание теоретиков педагогической науки и педагогов-практиков как у нас в стране, так и за рубежом активно обращается к рассмотрению вопросов переосмыслении концептуальных подходов

к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях современного производства значительно возрастает доля умственной деятельности в процессе труда рабочего, уве-

личивается число задач, не укладывающихся в рамки стереотипных решений.

Противоречия между сложившимися концептуальными взглядами на содержание профессионально-ориентационной работы и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий реализации модели подготовки к трудовой деятельности данной категории детей актуализировали необходимость рассмотреть данную проблему с позиции современных инновационных подходов<sup>1</sup>.

Исследования П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, В.И. Андреева и многих других авторов указывают на то, что термин «инновация» трактуется как нововведение и базируется на использовании достижений науки в области техники, технологии, управления производством. Следовательно, организация профессионально-ориентационной работы должна быть направлена на обновление содержания образования, на изменение и разработку новых технологий обучения и воспитания, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности учащегося.

В понимании сущности инновационных процессов в системе профессионально-трудового образования лежат две важнейшие проблемы педагогики – изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование теоретических и практических новшеств в целостном педагогическом процессе<sup>2</sup>.

Особенности развития рыночной экономики обуславливают поиск новых образовательных моделей и структур, траекторий подготовки рабочих и специалистов. Высококачественная профессиональная подготовка выступает социальным гарантом стабильности в современных меняющихся условиях.

Развитие системы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в целом исходит из того, что вся система воспроизводства трудового потенциала страны получает новый социальный заказ, включающий в себя признание рынка рабочей силы, усиление ее конкурентоспособности на основе повышения профессионализма, компетентности и мобильности. Особое внимание к разрешению проблем

профессионально-трудового обучения данной категории учащихся связано с кризисной ситуацией, в которой оказалось молодое поколение россиян, неспособностью значительного числа выпускников школ адаптироваться к новым условиям жизни и труда. В этой связи необходимость качественно нового содержания профессионально-ориентационной работы с учетом взаимосвязей с учреждениями среднего профессионального образования, где продолжают свое обучение выпускники коррекционных школ, становится очевидной<sup>3</sup>.

Опираясь на исследования В.В. Краевского, мы исходим из того, что в современном образовании на первый план выходит учет потребностей личности, она становится центром учебно-воспитательного процесса. В инновационной парадигме обучения особую значимость приобретает технология контрольно-аналитической деятельности, под которой понимается целенаправленный, осознанный процесс получения информации, изучения состояния и тенденций развития трудового обучения, выявления необходимости корректировки образовательного процесса в процессе организации профессионально-ориентационных мероприятий.

Значимость собственных достижений учащихся коррекционной школы в овладении профессией – одна из характеристик субъективной позиции личности по отношению к себе и реальности. Именно субъектная позиция составляет основу формирования готовности к будущей профессионально-трудовой деятельности, где основой является переход достижений в личностно значимые.

Критериями актуализации личностных достижений в ходе реализации контрольно-аналитической деятельности выступают:

- осмысленность собственных достижений учащихся;
- заинтересованность и практическая готовность участников образовательного процесса к осуществлению контрольно-аналитической деятельности.

При современном развитии компьютерной техники, возможностях математического моделирования развитие педагогических измерений неизбежно связано с разработкой автоматизированных систем, методов и математических моделей педагогических явлений для решения задач управления качеством образовательной деятельности в условиях

коррекционной школы. Для этого нами были выбраны принципы менеджмента качества, образовательной квалиметрии, информационных систем управления, такие как:

– информативность – полнота сведений об объекте (состояние профессионально-трудового обучения в условиях коррекционной школы);

– оперативность – скорость оценки и получение показателей готовности к профессионально-трудоовой деятельности учащихся с нарушением интеллекта:

– технологичность – возможность применения педагогических технологий и интегральная оценка качества использования данных технологий обучения.

Выборанный нами менеджерский подход к реализации контрольно-аналитической деятельности определил принцип «ориентации на потребителя» с учетом требований к подготовке молодых рабочих в условиях рыночной экономики, так как в условиях современного производства значительно возрастает доля умственной деятельности в процессе труда рабочего, увеличивается число задач, не укладывающихся в рамки стереотипных решений.

В качестве информативного критерия качества профессионально-ориентационных мероприятий предлагаем использовать уровень достижений учащихся, основанный на статистике оценок текущего или итогового контроля. Текущий мониторинг образовательной деятельности основан на сравнении наборов объективных данных об успеваемости учащихся с фиксацией прохождения отдельных контрольных испытаний, имеющих окончательное значение и представленных абсолютными или аддитивными значениями.

Для определения результатов профессионально-трудоовой подготовки и профессионально ориентационной работы применяется система относительных показателей (числовых индикаторов), отражающих в сопоставимых единицах достижения по отдельным изучаемым областям знаний, формам обучения, а также динамику достижений. К показателям достижений мы отнесли следующие критерии: развитие профессиональных умений, навыков и качеств, оценка профессионального самоопределения (мотивы, цели, стремления к профессионально-трудоовой обучению), содержание профессиональной работы

по этапам обучения (3–5 классы, 6–7 классы, 10–11 классы), усвоение технико-технологических знаний и профессиональных приемов труда, планирование трудовой деятельности, работоспособность и самоконтроль.

Для оценки изменения степени подготовки к профессионально-трудоовой деятельности во времени мы использовали известную в математической статистике методику, связанную с критерием «3-х сигм» (в экономическом анализе используется наименование метода «6 сигм»). Согласно этой методике, если какой-либо процесс идет нормально, то отдельные значения должны, как правило, укладываться в интервал « $\pm 3\sigma$ » относительно среднего значения  $m$  ( $\sigma$  – стандартное отклонение). Те измеренные значения  $x$ , которые не укладываются в указанный интервал  $m - 3\sigma \leq x \leq m + 3\sigma$ , принимаются условно за отклонения от стандартного распределения (нормы). Если взять отношения числа значений  $x$ , попадающих в интервал « $\pm 3\sigma$ », к общему количеству значений, то такую величину можно назвать коэффициентом стандартности распределения, а в случае рассмотрения учебного процесса – коэффициентом отлаженности образовательного процесса.

Данная технология контрольно-аналитической деятельности обладает следующими достоинствами:

– позволяет моделировать процесс профессионального самоопределения учащихся с учетом возрастных и психофизиологических особенностей развития;

– позволяет предсказать успех или неуспех целостного процесса профессионально-трудоовой обучения (определить зону ближайшего и актуального развития);

– дает возможность учащемуся самостоятельно планировать будущую профессионально-трудоовую деятельность;

– учитывает возможность неуспеха того или иного этапа формирования умственных действий в процессе обучения и определяет пути коррекционной работы в этих случаях.

Данное исследование выявляет ряд проблем, изучение которых откроет новые грани инновационных преобразований в системе профессионально-ориентационной работы в условиях специальной (коррекционной) и общеобразовательной школ, где реализуется инклюзивное обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. М., 2005.; Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А. Основы социальной реабилитации и профориентации: учеб. пособие. М., 2005.

<sup>2</sup> См.: Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Каплан С.Л. Основы общей и профессиональной педагогики: учеб. пособие. М., 2009. С. 113–117.

<sup>3</sup> См.: Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А. Указ. соч. С. 67–79.

УДК 376

И.В. ГЛОТОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: glotova-ir@rambler.ru

## **Диагностика состояния связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями**

В статье представлены теоретические и методические аспекты диагностики связной речи дошкольников с речевыми нарушениями, дается анализ имеющихся в литературе авторских диагностических методик.

**Ключевые слова:** связная речь, диагностика связной речи, нарушения речи, общее недоразвитие речи.

I.V.GLOTOVA

## **The Diagnostics of Connected Speech of Children with Speech Abnormalities**

The article presents the theoretical and methodical aspects of connected speech diagnostics of children with speech abnormalities and presents the analysis of the authors techniques existing in modern literature.

**Key words:** connected speech, connected speech diagnostics, speech abnormalities, general speech hypoplasia.

**П**роблемы изучения и развития связной речи в логопедии обычно затрагиваются при рассмотрении системных речевых нарушений, под которыми понимается одновременное недоразвитие и несформированность процессов воспроизведения и понимания речи. У дошкольников подобное состояние диагностируется как общее недоразвитие речи (ОНР) I–IV уровней. Состояние связной речи дошкольников с ОНР варьируется от полного отсутствия связной речи, до развернутой фразовой речи с отдельными пробелами<sup>1</sup>. У дошкольников с ОНР III уровня на фоне достаточно сформированной диалогической обиходной речи имеются значительные трудности в развитии монологической формы речи. Они затрудняются в построении и распространении предложений, не могут построить связный текст, соблюдая его структуру (начало, середина, конец), пропускают логические звенья в рассказе, не могут построить описательный текст и т.д., т.е. до-

школьники испытывают значительные сложности в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, моторной реализации речи. Все вышесказанное свидетельствует о сложности и актуальности проблемы.

Диагностика связной речи дошкольников с ОНР представляет собой определенные трудности, обусловленные значительными затратами сил ребенка, невозможностью провести одномоментное изучение (как, например, при обследовании звукопроизношения), так как необходимо длительное динамическое изучение. Кроме того, имеющиеся в арсенале логопеда методики не имеют на сегодняшний день единого математического аппарата, хотя подобные разработки уже имеются (В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Т.А. Фотекова).

В целях комплексного исследования связной речи детей дошкольного возраста

применяются различные задания на составление связных и логичных текстов. Эти задания представлены в речевых картах логопеда, программах обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями, методических разработках и рекомендациях.

Проанализируем имеющиеся в литературе и зарекомендовавшие себя в практике логопедов экспериментальные задания:

1) *обследование вопросно-ответной формы речи (диалога)*. Изучаются умения адекватно отвечать на вопросы, составлять рассказ, основанный на личном опыте в ходе беседы;

2) *составление предложений по отдельным ситуационным картинкам*. Определяется способность ребенка к составлению высказывания на уровне фразы. Ребенку предлагаются несколько картинок (5–6), например, «Мальчик гладит щенка», «Девочка рисует цветок»;

3) *составление предложения по предметным картинкам, связанным по смыслу*. Выявляется способность детей устанавливать смысловые отношения между предметами и оформление их в виде фразы. Ребенку предлагается назвать картинки, а затем составить предложение, чтобы в нем назывались все предметы. Например, «мальчик», «краски», «мишка»: Сережа рисует красками мишку. Возможны вопросы-подсказки;

4) *пересказ текста* (сказки, рассказа). Тексты могут быть давно известны ребенку (сказки), а могут предъявляться впервые (чтение логопедом коротких текстов). Для пересказа обычно подбираются тексты с поучительным сюжетом, с яркими причинно-следственными зависимостями между событиями, что позволяет диагностировать понимание ребенком основного ядерного смысла текста. С помощью этого задания диагностируется не только монологическая форма речи, но и вопросно-ответная, понимание речи;

5) *составление рассказа по серии сюжетных картинок*. Диагностируются возможности детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов. Количество сюжетных картинок может быть различно, но удобнее использовать от 3-х до 6-ти картинок. Три картинки помогают ребенку полностью структурировать текст: начало текста – первая картинка, середина текста – вторая, конец – третья картинка;

6) *составление рассказа по картине*. Проверяется способность детей составить связный текст с основой на наглядную опору, без программирования последовательности событий;

7) *составление рассказа, основанного на личном опыте*. В данном случае изучаются особенности владения монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Построенные ребенком тексты в большей мере отражают индивидуальные особенности связной монологической речи, чем пересказ;

8) *описание предмета по наглядной опоре*. Предлагаются модели предметов, игрушки, графические изображения. Ребенок должен четко представлять основные свойства, детали предмета и рассказать о них;

9) *описание предмета по представлению*. Отличие от предыдущего задания в том, что ребенку предлагаются для описания знакомые игрушки, домашние животные, т.е. предметы, к которым он имеет эмоционально-позитивное отношение.

Как видно, в ходе выполнения данных заданий выявляется умение составлять тексты двух функциональных типов – описание и повествование. Исходя из индивидуальных речевых возможностей детей, можно добавить задание на составление текста-рассуждения, например, прочитать рассказ о мальчике, который съел все конфеты, а родителям сказал, что это сделал его брат, и задать вопрос: «Как ты считаешь, правильно ли поступил мальчик? Почему?»

В современном логопедическом обследовании связной речи обязательно используются задания на обследование глубинных процессов речемыслительной деятельности на основе выявления умений детей трансформировать исходные тексты: составить рассказ, основываясь на его начале, конце или на том и на другом, восстановить деформированный текст, составить рассказ по ключевым словам или одному предложению, сжать текст до одного предложения, придумать рассказ на заданную тему и т.п. В отдельных методических работах задания подобного характера называются заданиями с элементами творчества.

Ряд заданий на обследование связной речи является факультативным, так как предполагает более высокий уровень самостоятельности и развитого воображения, иногда – и опыта выполнения подобных заданий:



сочинить сказку, самостоятельно найти тему и составить рассказ, трансформировать сюжет (добавить героев, придумать диалоги, «а если бы было наоборот?» и т.п.), сочинить стихотворение, песенку и т.д.

Существует некоторые разногласия в определении уровня творчества при выполнении тех или иных заданий на изучение связной речи. Так, правомерно ли считать самостоятельное составление рассказа по картине «обычным» заданием, восстановление деформированного текста – заданием с элементами творчества, а сочинение конца рассказа – творческим заданием? Разрешить это разногласие можно на основе общепедагогических и психологических подходов.

Основываясь на работах отечественных педагогов и психологов (И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.Ф. Паламарчук, Д.Б. Эльконина), изучавших закономерности усвоения детьми умственных действий и операций, а затем их реализацию в овладении умениями и навыками различных видов деятельности, мы выделили и описали критерии разделения вышеуказанных диагностических заданий: первый – уровень самостоятельности детей при языковом оформлении высказываний, второй – тип познавательной деятельности при воспроизведении связного текста. В соответствии с ними условно выделить репродуктивные, вариативные, частично-поисковые, творческие задания.

*Репродуктивные* позволяют выявить умения детей воспроизводить готовое речевое произведение с минимальными отступлениями от образца. Степень самостоятельности в использовании языковых средств и в формулировании замысла минимальна. Данный вид использует ориентации в структуре текста, использованию готовых языковых образцов и моделей в своей речевой деятельности. Примером подобного задания является пересказ текста.

Задания *вариативного* типа выявляют умения передавать готовый замысел и содержание различными языковыми средствами и использовать навыки трансформации текста. Большинство вышеперечисленных заданий относится к этому типу: составление рассказа по серии картинок, дополнение предложений, выделение ключевых слов, восстановление деформированного текста, создание текста по ключевому предложению, описание предмета.

*Частично-поисковые* задания выявляют умения самостоятельно формулировать замысел текста или часть замысла, который не дается в готовом виде в полном объеме. Обследуемые должны продемонстрировать полную самостоятельность в поиске языковых средств выражения мысли. Это задания на составление рассказов по началу или концу, на добавление диалогов, изменение героя, времени действия, на составление текста по ключевым словам, сжатие его до одного предложения, сочинение рассказа на заданную тему.

Подлинно *творческие* задания обнаруживают высокую степень речевого и языкового развития ребенка и проявляются в творческой деятельности: импровизациях, сочинительстве сказок, историй, стихов, театральной деятельности. Дети полностью самостоятельны в поиске замыслов, раскрытии содержательной стороны высказываний, использовании языковых средств. Этот тип заданий способствует созданию творческих продуктов, из ранее перечисленных это – сочинение сказок, самостоятельный поиск темы и составление рассказа, сочинение стихотворения.

Разделение заданий на четыре типа соответствует и психолингвистическим закономерностям построения текстов, то есть от репродуктивного до творческого меняется соотношение степени сложности в смысловой организации текста и внешнего языкового оформления. Так, при выполнении репродуктивных заданий ребенок полностью передает готовое содержание заранее предусмотренными языковыми средствами: перед обследуемым стоит задача «удержать» логико-смысловой план текста и воспроизвести его, услышав и запомнив.

При выполнении вариативных заданий вариативность проявляется в использовании языковых единиц, в то время как содержательная сторона задана в готовом виде. Это – сюжет картинки или содержание предыдущего предложения, которые сразу прогнозируют всю ситуацию в целом, испытуемому остается только подобрать адекватные языковые средства и озвучить их. Выполнение частично-поисковых заданий требует самостоятельного формирования нового замысла будущего текста на основе уже заданного или трансформации замысла, поиск и подбор языковых средств лишь частично ограничивается сюжетом исходного текста или его части. Выполнение заданий творческого

типа демонстрирует полную самостоятельность ребенка в смысловой организации текста и в языковом оформлении.

Таким образом, последовательно применяя задания всех четырех типов, логопед может выявить не просто уровень развития связной речи, но и проанализировать структуру и механизмы ее нарушений у конкретного ребенка, выявить соотношение в количественном и качественном выражении нарушения смыслового оформления речи, т.е. плана содержания и собственно языковых нарушений. Так, все задания на трансформацию исходного текста не являются творческими, они диагностируют проблемы внутреннего программирования языкового материала.

Отметим, что для процесса развития языковой способности и связной речи детей имеют значение умения выполнять все выделенные типы заданий во взаимодействии. Овладение умениями и навыками каждого типа предполагает не только переход на более высокую ступень развития, но и присоединение операций и механизмов этого вида. Высокий уровень речевого развития предполагает готовность задействовать умения и навыки разных видов в соответствии с поставленной задачей, ситуацией.

Полученные результаты диагностики состояния развития связной речи чаще всего подвергаются качественному анализу с подробным цитированием детских текстов. Вопросы количественной обработки результатов находятся на стадии разработки. Например, В.П. Глухов<sup>2</sup> предлагает уровневый и балльный подход к анализу продуктов текстовой деятельности, Т.Ф. Фотекова<sup>3</sup> разработала балльную систему с подсчетом коэффициентов.

В специальной литературе можно встретить авторские программы обследования связной речи дошкольников с ОНР. Интересной является комплексная программа выявления состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи, разработанная В.К. Воробьевой<sup>4</sup>. Она, по мнению автора, отражает специфические особенности связной речи детей с различными вариантами ее недоразвития, позволяет судить о степени сформированности речевых умений, вскрывает механизм нарушения. Ценной составляющей программы являются не только методики, но и наличие экспериментальных методов оценки полученных результатов. Материал исследования состоит из четырех

серий, в зависимости от степени представленности в нем смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного сообщения. Такой замысел автора отражает изложенный нами ранее принцип деления на типы заданий в зависимости от соотношения двух составляющих связных текстов.

*Первая серия* заданий в программе В.К. Воробьевой направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания: пересказать текст как можно подробнее, пересказать его же кратко. Автор предлагает методику предварительной обработки исходного текста в форме наглядной графической схемы (разработана Л.П. Добраевым<sup>5</sup>): все предложения нумеруются, особым способом анализируются, чтобы выявить семантически необходимые предложения, которые обязательны при полном пересказе. Последние делятся на группы – «смысловые вехи», передающие отдельный смысловой отрезок текста. В каждой группе одно предложение – опорное – выделяется особо. На основе опорных предложений кратко воссоздается изложение текста. Опираясь на данную схему, логопед прослеживает пересказ ребенка и оценивает таким образом его цельность. Подобная организация анализа пересказа очень наглядна, ее можно графически отобразить, уровень связности определяется по предложенной автором шкале.

*Вторая серия* экспериментальных заданий направлена на исследование продуктивных видов связной речи: первое – самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в логической последовательности, второе – составить рассказ по этим картинкам. Таким образом, исследуется умение составлять логическую программу текста и реализовывать ее.

*Третья серия* заданий включает методы изучения смыслообразующего компонента связной речи, она включает три задания: составление продолжения рассказа по прочитанному зачину, сочинение сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые ребенок отбирает самостоятельно, и самостоятельный поиск темы, ее реализация в рассказе. При выполнении этих заданий, по мысли автора, исследуется особенности поиска, создания, развития и воплощения замысла в связном тексте.

И, наконец, *четвертая серия* выявляет состояние ориентировки в признаках связной

речи. Дети определяют, какой образец речи можно назвать рассказом, а какой нет (набор слов, отдельных предложений, деформированный текст).

Таким образом, при обследовании уровня развития связной речи, В.К. Воробьева выделяет два пласта – изучение смыслового структурирования текста, оформление первоначального текста в связный. Анализ выполнения заданий всех серий предполагает, по замыслу автора, выделение в качестве основных причин несформированности связной речи нарушение двух видов операций механизма речевого производства.

Во-первых, операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения, которое прослеживается в несформированности умений: передавать смысловую программу заданного текста, выделять большую программу целого текста, устанав-

ливать временную последовательность изображенных на картинках событий, находить и развивать замысел (тему сообщения), полностью воспринимать речевое сообщение и выделять его главную мысль, опознавать связанные высказывания.

Несформированность этих операций ведет к нарушению смысловой цельности речевых высказываний

Во-вторых, нарушение операций, обеспечивающих его лексико-синтаксическое оформление, которое прослеживается в несформированности: лексико-синтаксического оформления предложений, выбора слов, преимущественно глагольной лексики; выбора средств межфразовой связи, чередования коммуникативно сильных и коммуникативно слабых предложений в рассказе. Несформированность этих операций приводит к нарушению связности речевого сообщения.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968.

<sup>2</sup> См.: Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2002.

<sup>3</sup> См.: Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М., 2002.

<sup>4</sup> См.: Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М., 2006.

<sup>5</sup> См.: Добраев Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста. Саратов, 1965.

УДК 796:61

А.В. ТИМУШКИН

Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета

E-mail: timushkin-box@rambler.ru

## Совершенствование и оценка функциональной подготовленности в циклических видах спорта

Проблему подготовки в циклических видах спорта целесообразно решать на основе учета факторов аэробного и анаэробного обеспечения мышечной деятельности, а подбор тренировочных и тестовых упражнений осуществлять на основе деления их по направленности воздействия в соответствии с критериями мощности, емкости и эффективности энергообеспечения. Для оценки уровня развития критериев энергообеспечения предлагаются педагогические средства, включенные в состав основных тренировочных средств.

**Ключевые слова:** тренировочный процесс, аэробные способности, анаэробные гликолитические и алактатные способности, мощность, емкость, эффективность, средства тренировки, тестовые упражнения.

A.V. TIMUSHKIN

## Functional Fitness Improvement and Evaluation in Cyclic Sports

The preparation problem in cyclic sports can be reasonably solved by taking into consideration the factors of aerobic and anaerobic provision of muscular activity. The choice of training and test exercises is performed by dividing them according to

the direction of their influence and in compliance with the criteria of power, capacity and efficiency of provision of energy. To evaluate the level of development of the criteria of provision of energy pedagogical means included into the group of the basic means of training are offered.

**Key words:** training process, aerobic abilities, anaerobic, glycolytic and alactatic abilities, power, capacity, efficiency, means of training, test exercises.

Эффективность тренировочного процесса во многом определяется правильно выбранной целевой установкой, подбором средств и методикой тренировки. Планирование тренировки зачастую основывается на задачах совершенствования физических качеств и интегральных показателей – общей физической или специальной физической подготовленности. Остается в стороне или не принимается во внимание, что упомянутые показатели достигаются и обеспечиваются деятельностью функциональных систем, от состояния которых, в конечном итоге, и зависит спортивный результат. Необходимо четко осознавать, что именно, какую функциональную систему следует тренировать. Двигательная деятельность обеспечивается аэробными, анаэробными гликолитическими и анаэробными алактатными способностями организма в преобразовании энергии. Эти факторы энергетического обмена оцениваются по критериям мощности, емкости и эффективности<sup>1</sup>.

Мощность отражает скорость освобождения энергии в метаболических процессах, емкость – размеры, доступные для использования энергетических веществ или объем произошедших во время работы метаболических изменений, эффективность определяет, в какой мере энергия, высвобождаемая в метаболических процессах, используется для выполнения полезной работы. В физиологии спорта существуют достаточно точные характеристики оценки упомянутых критериев, но в реальной спортивной практике тренеру, работающему не со сборной командой высококвалифицированных спортсменов, а в вузе или детской спортивной школе недоступна дорогостоящая аппаратура, и сам он не в состоянии овладеть методиками определения таких показателей, как максимальное потребление кислорода (МПК), концентрация молочной кислоты (МК), кислородный долг, порог анаэробного обмена (ПАНО) и другие, без оценки которых построение тренировочного процесса на основе энергетических показателей становится бессмысленным. Единственный выход из создавшегося положения – подбор педагогических контрольных тестов, которые относительно адекватно поз-

воляли бы оценить степень происходящих в организме сдвигов без привлечения сложной аппаратуры и являлись бы одновременно средствами тренировки.

Цель специальной подготовки в циклических локомоциях субмаксимальной мощности (бег на средние дистанции) – увеличить максимальную алактатную мощность и повысить скорость бега на уровне ПАНО.

Максимальная мощность алактатного анаэробного процесса характеризует скоростно-силовые способности спортсмена. Основные средства развития этого критерия – прыжковые упражнения максимальной мощности (на двух ногах и с ноги на ногу до 10 отталкиваний) и спринтерский бег на дистанциях 30–50 м. Отдых между повторениями должен быть 5–8 минут, так как в это время образуется МК. Количество тренировок в неделю – не более 2–3, а для поддержания достигнутого уровня достаточно одного занятия в неделю. Тестовыми упражнениями для оценки этого критерия могут являться бег на 20–30 м с ходу и различные виды прыжков. Причем необходимо иметь в виду, что прыжки (особенно в гору) эффективны в подготовительный период, а в соревновательном этапе более действенны спринтерские ускорения на дорожке<sup>2</sup>.

Алактатная анаэробная емкость оценивается временем удержания максимальной скорости бега и имеет важное значение при финишном ускорении. Средствами тренировки являются повторный бег на дистанциях 50–200 м с интервалом отдыха 8–12 минут. Такая тренировка приводит к практически полному исчерпанию креатинфосфата и может проводиться не более 1–2-х раз в неделю. Могут быть использованы 10-секундные упражнения, но при этом отдых не должен превышать 0,5 минуты<sup>2</sup>. Тестовым упражнением может являться бег на 150–200 м или количество повторных отрезков по 30 м, преодолеваемых в полную силу до снижения скорости бега.

Гликолитическая анаэробная мощность свидетельствует о способности производить затяжные ускорения и удерживать высокий темп бега. Средствами тренировки является повторный бег на дистанциях 200–600 м

с интервалом отдыха 6–8 минут (до пульса 120 уд/мин), проводимый 1–2 раза в неделю. Тестовое упражнение – бег на 300–400 м.

Гликолитическая анаэробная емкость – показатель способности организма работать в условиях накопления больших величин МК. Средствами тренировки является повторный бег на дистанциях 200–600 м с интервалом отдыха 3–5 минуты (до пульса 130 уд/мин), приводящий к локальному мышечному утомлению и вызывающий (при отдыхе 2–3 минуты) предельное закисление организма. Количество повторений может достигать 20 и количество тренировок – 1 раз в неделю. Тестовым упражнением является контрольная прикидка, участие в соревнованиях, повторный бег 3 x 300 м с одномоментным интервалом отдыха или бег 4 x 400 м с сокращающимися интервалами отдыха (3, 2, 1 минута). Определяется суммарное время преодоления отрезков.

Аэробная мощность характеризуется уровнем МПК и определяется состоянием кислородо-транспортной системы (сердечно-сосудистой системы, дыхательной, крови). Средствами тренировки являются бег и прыжки в гору (400–800 м при пульсе 160–170 уд/мин), бег на отрезках 600–1200 м с интервалом отдыха 3–5 минут. Эти упражнения способствуют расширению капиллярной сети и повышению митохондриального объема. Тестовыми упражнениями могут являться бег на 2–3 км, 12-минутный бег (тест Купера).

Аэробная емкость определяется суммарным объемом работы, выполняемым за счет

аэробных процессов. Средствами тренировки являются темповый бег на дистанции от 2 до 20 км (пульс 150–160 уд/мин). Эти упражнения интенсифицируют деятельность митохондрий, совершенствуют кровоснабжение скелетных мышц и миокарда. В качестве тестового упражнения можно использовать бег с заданной скоростью (пульс около 170 уд/мин). При падении скорости бега тест прекращается. Определяется длина преодоленной дистанции или время удержания заданной скорости бега.

Первоначальная адаптация к предлагаемым тренировочным нагрузкам, как правило, проявляется в улучшении показателей энергетической мощности, а затем – емкости. Рост результатов в циклических локомоциях субмаксимальной и большой мощности у спортсменов невысокой квалификации определяется величиной МПК. С ростом тренированности этот показатель снижает свою прогностическую ценность и более показательным становится аэробная эффективность. В силу этого весьма сомнительна необходимость выполнения больших объемов тренировочной работы ниже уровня ПАНО (пульс не ниже 160 уд/мин) для квалифицированных спортсменов.

Таким образом, четкое представление задач тренировочного процесса и путей их решения с использованием тестовых упражнений, органически вписывающихся в комплекс средств тренировки, позволяют тренерам и спортсменам эффективно управлять процессом спортивной подготовки.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Коробов А.Н., Волков Н.И. Бег на средние дистанции. Факторы результативности // Легкая атлетика. 1983. № 11. С. 6–8.

<sup>2</sup> См.: Тимушкин А.В. Метаболический эффект выполнения с различными интервалами кратковременных упражнений максимальной мощности // Физиология человека. 1987. Т. 13. № 6. С. 979–986.

УДК 37:001.12/.18

А.В. ВИКУЛОВ

Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета

E-mail: viculov73@mail.ru

## **Подготовка учителей безопасности жизнедеятельности как фактор предупреждения чрезвычайных ситуаций**

В статье рассматриваются аспекты организации самостоятельной работы и практической подготовки специалистов в области безопасности жизнедеятельности в связи с реформированием российского образования, анализируется проводимая работа со студентами в ходе образовательного процесса, описываются активные методы обучения и их место в подготовке будущих педагогов.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, активизация познавательной деятельности студентов, учебные задачи, применение тестов, организация факультативной работы.

A.V. VIKULOV

### ***Training the Teachers of Safety of Vital Activity as the Factor of Warning the Extraordinary Situations***

In the article the aspects of the organization of independent work and practical training of specialists in the field of safety of vital activity are examined, the work with the students in the course of educational process is analyzed, are described the active methods of instruction and their place in training of future teachers.

**Key words:** the active methods of instruction, the stimulation of the cognitive activity of students, training tasks, the application of tests, the organization of facultative work.

Согласно статистике, во всем мире ежегодно увеличивается количество опасных и чрезвычайных ситуаций различного характера, в результате которых причиняется колоссальный материальный ущерб и погибают люди. Россия не является исключением по этим показателям. Реалии современности указывают на необходимость модернизации российского образования, выделяя практический аспект подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности (БЖД). С 2009 г. в Российской Федерации система высшего образования становится многоуровневой, а, следовательно, подготовка бакалавров, организация их самостоятельной работы, самоконтроля знаний – это актуальные проблемы реформирования высшей школы на современном этапе. Необходимо так организовывать учебный процесс, чтобы особое место занимали самостоятельная работа и практическая подготовка будущих специалистов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности.

На занятиях мы стараемся уделять больше внимания практическим аспектам безопасности жизнедеятельности, для чего используем разнообразные активные методы обучения: деловые игры, дискуссии, диспуты, на которых обсуждаются актуальные вопросы, связанные с безопасностью человека, а также проблемы, которые больше всего интересуют будущих педагогов<sup>1</sup>. В процессе подготовки подробно разбираются чрезвычайные ситуации, имевшие место в регионе или городе. Проводится системный анализ чрезвычайных ситуаций (ЧС) с выявлением причин возникновения факторов, способствующих распространению очага поражения и приводящих к гибели людей. На основании проведенного системного анализа ЧС студенты должны представить рекомендации по снижению риска гибели людей, правилам бе-

зопасности и превентивным мероприятиям. Новая для студентов терминология используется ими при составлении кроссвордов как одного из учебных заданий, что способствует ее лучшему усвоению и запоминанию<sup>2</sup>.

Хорошим методическим подспорьем активизации познавательной деятельности студентов во время занятий является решение задач по программе безопасности жизнедеятельности, так как изучаемый материал анализируется, а затем усваивается. Учебные задачи пробуждают интерес, привлекают внимание, вызывают любопытство к изучению аспектов обеспечения безопасности и получению своей специальности.

Кроме того, для активизации познавательной деятельности студентов применяются тесты по различным курсам: «Отечественная история», «Пожарная безопасность», «Теория и методика обучения БЖД», «Теоретические основы безопасности человека», «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них» и др. Методика использования тестов очень разнообразна: алгоритм теста прост, понятен всем, вид же варьируется от устного до экранного, включая всевозможные тексты, графики, таблицы, сравнительные карточки, фрагменты, игровые ситуации, используя их, можно осуществлять различные функции: ознакомительную, познавательную, поисковую, организующую, контрольную. Так, в ходе разъяснения темы лекции доступны короткие устные или наглядные тесты текстового или изобразительного характера. Они позволяют показать студентам изучаемое явление с неожиданной стороны, донести цифры или факты. Основное требование к такого рода приему – это запоминаемость, яркость образа. Применение тестов в процессе подготовки будущих учителей позволяет сохранить время для проверки качества знаний, так как одновременно в компьютерной аудитории

можно разместить группу студентов. Будущие учителя, выполняя предъявленные задания, самостоятельно выбирают темп исполнения<sup>3</sup>.

Возможен эвристический вариант в процессе практического занятия, когда в предложенном дидактическом материале содержатся разные варианты ответов и нужно выбрать один верный. Способ хорош тем, что позволяет выявить степень усвоения студентами учебного материала – как отдельных вопросов, так целых тем и разделов. Отработанные методики проверки правильности ответов преподавателем или взаимопроверки студентами экономят время и позволяют оценить уровень знаний последних в ходе промежуточного или итогового контроля. Приучая студентов к тестам, преподаватель организует их самостоятельную работу, формирует навыки самоконтроля, вносит игровой эвристический элемент в изучение предмета.

Для поднятия престижа получаемой специальности на факультете организован факультативный курс «Спасатель». Целью занятий является ориентация студентов на проведение разъяснительной работы среди населения по предотвращению ЧС, а также оказание помощи людям в чрезвычайных ситуациях техногенного и природного характера. Занятия проводятся в два этапа: в образовательном учреждении и в составе поисково-спасательной службы. Обучение начинается с инструктажа по правилам охра-

ны труда в соответствии с нормативными документами. В процессе подготовки студенты изучают разделы: «Медицинская подготовка», «Противопожарная подготовка», «Радиационная, химическая и биологическая защита», «Спелеологическая подготовка» и др. Особое внимание обращается на безопасную эксплуатацию и обслуживание специального оборудования, работу в средствах защиты органов дыхания и кожи, а также на применение других технологий и специального снаряжения под непосредственным наблюдением специалистов. Завершается обучение аттестацией специальной комиссией из числа специалистов поисково-спасательной службы со сдачей теоретических вопросов и нормативов практической деятельности. Трехлетний опыт работы показал, что студенты, прошедшие такую подготовку, по-иному начинают рассматривать вопросы обеспечения безопасности, особенно личной, а также активно совершенствовать умения и навыки в выбранной профессии.

Таким образом, приучая студентов к выполнению практических действий, организуется их самостоятельная работа, формируются навыки овладения будущей специальности, вносятся творческие элементы в подготовку будущих учителей безопасности жизнедеятельности. Эта деятельность ориентирует будущих специалистов на проведение разъяснительной работы среди населения по предотвращению различных чрезвычайных ситуаций.

### Примечания

<sup>1</sup> Викулов А.В. Способы совершенствования преподавания в вузе // Актуальные проблемы университетского образования: материалы межвуз. науч.-методич. конф. Самара, 2003. С. 289–291.

<sup>2</sup> Пузырев Н.М., Любимова Н.С. Проблемы организации обучения // Образовательная область «Безопасность жизнедеятельности»: сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. М., 2007. С. 113–119.

<sup>3</sup> Викулов А.В., Котова Г.С., Самсонов И.М. К вопросу преподавания курса БЖД в вузе // Теория и практика становления и развития школы безопасности: сб. тез. и докл. Всерос. науч.-практич. конф., Санкт-Петербург, 20–21 ноября 2001 года. СПб, 2001. С. 22–24.

## ДИСКУССИИ

УДК 159.9

Ю.А. АФОНЬКИНА

Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры  
E-mail: julia3141@rambler.ru

Е.Е. БОЧАРОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: bocharova-e@mail.ru

М.Ю. МИХАЙЛИНА

Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования  
E-mail: mihailina@rambler.ru

В.Р. САГИТОВА

Нижнекамский филиал Московского гуманитарно-экономического института  
E-mail: visasvet@mail.ru

### **К проблеме психологического образования: из опыта международного взаимодействия российских и европейских психологов**

В статье обсуждаются проблемы психологического образования, основные тенденции преподавания психологии в контексте международного опыта взаимодействия российских и европейских психологов.

**Ключевые слова:** психологическое образование, академическая и практическая психология.

YU.A. AFONKINA, E.E. BOCHAROVA, M.YU. MIHAILINA, V.R. SAGITOVA

### **To a Problem of Psychological Education: from Experience of the International Interaction of the Russian and European Psychologists**

In the article problems of psychological education, the basic tendencies of teaching of psychology in a context of the international experience of interaction of the Russian and European psychologists are discussed.

**Key words:** psychological education, academic and practical psychology.

С 25 января по 7 февраля 2010 года в Казани состоялись международные курсы повышения квалификации «Восточноевропейская и западноевропейская концепции преподавания психологии: межкультурный диалог или конфликт эпохи?» (зимняя науч-

ная школа). Организатором проекта выступил Институт развития образования Республики Татарстан (доктор психологических наук профессор И.Ф. Сибгатуллина) при поддержке Международной организации «International Association for People-Environment Studios aims



to improve the psysical environment and human well-being» («Человек и окружающая среда»).

Тема проекта объединила преподавателей высших профессиональных учебных заведений, институтов последипломного образования Восточной и Западной Европы: Братиславского государственного педагогического университета им. Я.А. Коменского (Словакия); Института экзистенциальной психологии им. В. Франкла (Австрия); Софийского центра межнациональной культуры и дискуссий (Болгария); Римского государственного университета (Италия); Государственного университета им. Гумбольдта (Германия); Казанского государственного университета; Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, Нижнекамского филиала Московского гуманитарно-экономического института, Педагогического института Саратовского государственного университета, Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, Уральского государственного университета им. М. Горького; Института повышения квалификации и переподготовки работников образования (Республика Саха, Якутия) и др.

Доклады и обсуждения в рамках данного проекта проходили по следующим проблемным направлениям:

- европейская интеграция профессионального и дополнительного профессионального образования психологов. Международные стандарты преподавания психологических дисциплин;
- основные тенденции преподавания психологии: соотношение академической и практической психологии;
- духовные аспекты современной психологии;
- основные тенденции оказания психотерапевтической помощи российскими и европейскими психологами.

Необходимо отметить, что в процессе вхождения России в общеевропейское образовательное пространство предстоит сделать отечественную систему высшего образования сравнимой и сопоставимой с системами образования европейских стран. Повышение качества высшего образования – основная задача в создании общеевропейского пространства высшего образования и модернизации высшего профессионального

образования России. Вместе с тем, по мнению, И.Ф. Сибгатуллиной, для обеспечения интеграции российской системы образования в общеевропейские процессы первостепенным становится учет собственных интересов и использование всех возможностей инновационных моделей, формируемых в регионах и представляющих национально-культурные формы общего, профессионального и дополнительного профессионального образования. Это указывает на необходимость рассмотрения данного процесса, с одной стороны, как адаптации к новым требованиям формирующейся международной системы, с другой стороны, как партнерства национальных образовательных систем на международном уровне.

Вместе с тем становится актуальной проблема взаимосвязи, соотношения академической и практической психологии, в широком смысле – психологической науки и практики. Согласно идее Гумбольдта, классический университет благодаря наличию научного центра обеспечивает соединение процесса образования и научного знания, в нем работают ученые, которые одновременно выполняют воспитательную функцию, сохраняется строго научный метод обучения. Фундаментальные исследования – задача классического университета, а приложение их результатов к определенной сфере практической деятельности – задача прикладных вузов.

Однако наблюдающаяся тенденция противопоставления академической и практической психологии демонстрирует недооценку важнейшего для профессионального мировоззрения психолога тезиса, что академическая психология – это способ мышления практического психолога. Подчеркнем, что именно научная психология дает возможность интерпретации конкретных явлений человеческой психики, позволяет видеть общее в единичном, выстраивать перспективу профессионального взаимодействия.

Сегодня наблюдаются две крайние и одинаково непродуктивные точки зрения по поводу соотношения академической и практической психологии. Нередко преподаватели высшей школы, осуществляющие подготовку психологов, призывают отказаться от академизма в преподавании психологии, объясняя это тем, что современные студенты обладают знаниями, но не умеют их применять, что у них нет мотивации профессионального

развития; их способ усвоения информации таков, что требует все большего отхода от вербальных методов преподавания психологии и использования иллюстративного зрительного ряда, развлечения и демонстрации внешней занимательности содержания.

На наш взгляд, это проблемы не академической психологии, а ее носителя, т.е. преподавателя. Постоянно подчеркивая, что изменился современный студент, часто ли мы задумываемся над тем, а изменились ли мы сами, не являемся ли пассивными трансляторами содержания учебников и учебных пособий по психологии, не стала ли в нашем исполнении психология человека безличной психологией психических процессов, состояний и свойств? Не поэтому ли в процессе изучения психологии студенту – будущему психологу – не удается активизировать свои личные ресурсы, научиться раскрываться на встречу другому человеку, хотя именно психология представляет для этого уникальные возможности? В итоге, знания не наполнены для выпускников личностным смыслом, отчуждены в их сознании от задач профессиональной психологической деятельности. Именно поэтому начинающие психологи не могут определить приоритетные стратегии своей деятельности, выбрать эффективные технологии, не понимают не только клиента, но и самих себя.

С другой стороны, все чаще можно наблюдать, что академизм в психологии делает ее наукой ради науки, оставляет ее далеко за пределами реальной социальной практики. Перегруженность научной, а иногда и псевдонаучной терминологией, стремление сказать свое слово в науке как самоцель формализуют ее, выхолащивают содержание и превращают в резонерство. В свою очередь, «осколки» таких современных психологических теорий, попадая в общественное сознание, причудливым и даже опасным образом искажают представление людей о мире и о самих себе, приводят к примитивизации психологического знания как такового. Полагаем, что преодоление этих противоречий связано с расстановкой приоритетов в трансформации системы образования и согласованием на национальном и международном уровнях принципов, направлений, уровней, концепций образования, моделей подготовки специалистов, программ, отдельных курсов и т.д.

В условиях обучающего Workshop «Система подготовки специалистов-психологов в

области психодрамы» (В.П. Зелеева, Казань) участникам семинара предлагалось «вывести на сцену» ценности практикующего психолога. Последовательность предложенных ценностей оказалась следующей: *клиент как человек, наличие контакта с клиентом, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, профессиональная компетентность, духовность.*

*Ценность клиента как человека.* В деятельности любого современного психолога рано или поздно возникает вопрос, порождаемый самой природой психологической практики: не является ли использование психологических технологий средством манипуляции внутренним миром клиента, решения личных проблем психолога с помощью клиента? В этом контексте проблема нравственной психологии перерастает в проблему нравственности в психологии. В определенном смысле риск воздействий психолога, которые травмируют психику клиента, неизбежен, но неизбежен именно риск, а не манипулятивный характер влияния. Сложившееся в отечественной психологии представление о том, что центральной, системообразующей характеристикой человека является его способ отношения к другому человеку, позволяет рассматривать в качестве интегративных характеристик профессионализма психолога четкое понимание им границ дозволенного во взаимоотношениях с клиентом, зрелую рефлексию меры психотехнологического воздействия, прогностичность как значимую характеристику психологической помощи. Если клиент как таковой выступает для психолога базовой ценностью, то в его деятельности не останется места для осознаваемых или неосознаваемых манипуляций.

*Ценность «наличие контакта с клиентом»* позволяет развернуть обширное и неоднозначное поле для обсуждения роли и статуса психолога в современном обществе и сферах применения психологических практик. У слушателей появилась тенденция поставить психолога выше общества, что, на наш взгляд, абсолютно беспочвенно. Имеющиеся у психолога знания, по своей сути, это средства труда, которыми он либо хорошо и вовремя пользуется, либо не делает этого. В тот момент, когда психолог начинает считать, что он лучше клиента знает, что последнему нужно, появляется новое «божественное существо».

«Удовлетворенность своей профессиональной деятельностью» как ценность позволяет рассмотреть, насколько соотносимы между собой личностное и профессиональное в психологической практике. С позиции профессионального самоопределения профессиональное накладывается на личностное. Понять их соотношение – насколько психолог может проявлять личностное, индивидуальное и насколько он должен быть профессионалом в процессе работы – трудно. Мы можем только попытаться определить, в какой мере психолог – «человек» в процессе ведения консультаций или тренингов. Студентам внушается, что они не должны свое личное вносить в процесс практической работы – это расценивается как непрофессионализм. С другой стороны, привнесения мировоззренческих, этнических аспектов, да и личностного опыта в работе не избежать. Выбор психологом направления практической деятельности еще на стадии обучения тоже происходит на базе личностных интересов и иногда – неразрешенных проблем.

Ценность «Профессиональная компетентность» затрагивает проблемы: отнесения психологии к науке или практике, сферы применения, связи психологии и психотерапии, а также проблему плюрализма мнений. На современном этапе развития психологии появилась тенденция выделять узкие аспекты бытия и исследовать их со всех мыслимых и немыслимых сторон. Одним из оснований классификации исследований в любой психологической школе является их фундаментальность или прикладной характер. Закономерно возникает вопрос, а не пользуются ли авторы прикладных исследований фундаментальными для обоснования собственных? Если ответ отрицательный, то можно ли считать такое исследование научным? Если ответ положительный, то разделение условно.

Ценность «духовность». О духовности можно говорить с позиций религиозных, человеческих, трансцендентных. Путей достижения духовности множество и, по сути, они все ведут к познанию себя, т.е. познанию Бога в себе и своей Самости. Что выберет для себя психолог и как ассимилирует приобретенные переживания? Если психолог – ретранслятор учений о Боге без их анализа и синтеза, то, по сути, он проповедник, а если он рефлексировать и синтезирует в свою картину бытия полученные знания с переживаниями ощущения Самости, тогда он профессионально растет

и созидает окружающую действительность. Восприятие религиозных догматов и Бога, на наш взгляд, должно быть пережито психологом как внутреннее ощущение Самости (некоего ядра, стржня, смысла личностного, бытийного, профессионального, ситуативного и т.д.), ее присутствия и силы. Именно в этот момент можно говорить о духовности и профессионализме и об отсутствии жесткого соблюдения ритуалов, а также способности объективно оценивать происходящее во взаимодействии психологии и религии.

Большую актуальность в последнее время приобретает вопрос конфессиональной принадлежности клиентов, который могут представлять для консультанта значительную ценность в поиске решения проблемы клиента. Если психолог-преподаватель или психолог-практик осведомлен об особенностях религиозного мировоззрения представителей разных этносов, по сути дела, он оберегает себя от проявления негативных эмоций на поведенческие особенности клиента, снимает психологические барьеры в общении.

Одной из тенденций современной психологии является обращенность психологов к психотерапевтической практике, в связи с чем возникает необходимость разграничения сфер применения, технологий, методов психологии и психотерапии. Это вызывает, в свою очередь, необходимость уточнения критериев сопоставления психотерапии и психологии.

Прежде всего психологу, определяя область своей практики, необходимо иметь в виду, что психотерапевт реконструирует личность, создает элементы личности другого человека, разделяя с ним ответственность за изменения в его внутреннем мире. Психотерапевтическое воздействие рекомендуется при пограничных состояниях, неврозах, психосоматических заболеваниях. Психотерапевт выделяет именно те изменения модальностей внутреннего мира человека, которые вызваны заболеваниями, и направляет на них оздоравливающее психотерапевтическое воздействие. В отличие от психотерапевта психолог, используя данные психодиагностики, сопоставляя ее результаты с научными представлениями о закономерностях и показателях возрастного развития, осуществляет программу коррекционной работы для оптимизации хода психического развития и создания условий для появления свойственных возрасту психологических новообразова-

ний. При этом он оказывает диагностически обоснованное воздействие на дискретные характеристики внутреннего мира человека, причем это воздействие может быть опосредовано изменением внешних условий функционирования и развития психики. Время, необходимое для достижения измеряемого результата, в психокоррекции – 10–15 занятий, в то время как психотерапия длится гораздо дольше, имеет отсроченный результат, и ее влияние имеет пролонгированный характер – человек может ощущать это влияние спустя годы.

Особого внимания заслуживает опыт оказания психотерапевтической помощи зарубежных коллег. Направление игротерапии было представлено Марией Глазовой, профессором Братиславского государственного педагогического университета им. Я. Коменского (Словакия). Теоретическую основу данного направления составляет интегрирование психоаналитических, бихевиористских, гештальтоориентированных подходов (Э. Эриксон, Ж. Пиаже, А. Фрейд, М. Клайн, Д. Калф, Дж. Райс, В. Оклендер). Автор акцентирует внимание на том, что игра помогает размышлениям детей и родителей. С психотерапевтической точки зрения, игра усиливает процесс изменений в человеке – особенно индивидуализации, способность концентрации на объекте, помогает преодолеть эмоциональные проблемы, например, тревожность. Необходимо отметить, что особенностью игровых типов деятельности заключаются в том, что они обеспечивают социальное научение посредством развития способности выражать и объяснять свой внутренний мир, а именно – помогают строить коммуникацию, учат уважать другого, соблюдать правила, содействуют самодисциплине, вступлению в отношения зависимости и независимости, т.е. обеспечивают кооперацию с другими. В игре возникает необходимость осознания групповых норм и понимания ожидания других.

Таким образом, возникает сфера социализированной конкуренции, где можно научиться выражать агрессию, проявлять власть и использовать свой авторитет в социально приемлемых формах. Преодолеваются непригодность, недостаток самоуважения, развивается направленность поведения на достижение цели в соответствии с представлением о себе. Для клиента игровая психотерапия, в широком смысле, помогает

решить проблему заботы о себе. Кроме того, игра имеет важный диагностический смысл: она позволяет клиенту исследовать свою внутреннюю жизнь, а психотерапевтом используется как способ проективной оценки личности.

В практической деятельности по использованию игротерапии М. Глазовой особый упор делается на вспомогательную терапию, направленную на оптимизацию детско-родительских отношений, основная цель которой заключается в том, чтобы научить ребенка работать со своими эмоциями посредством игры с родителями. Родители узнают об основных технологиях детскоориентированной игры. Центрирование на ребенке в ситуации воображаемой игры показывает родителям, как играть с ребенком в интерактивном режиме. Таким образом, меняются отношения детей и родителей, осваиваются новые формы коммуникации, развиваются чувства самооценности, уверенности. Принципами игровой психокоррекции являются следующие:

1) индивид в любом возрасте стремится к росту: психотерапевт позволяет ему продвигаться в развитии настолько, насколько он способен. В игре он находится рядом с ребенком, снимает все ограничения на вербальное выражение внутреннего состояния. Психотерапевт не инициирует действия, а реагирует на эмоциональные нужды ребенка и создает условия для открытого эмоционального выражения. Регулируется только структура игровой сессии, чтобы создать условия для свободной игры;

2) комплексный процесс психотерапии определяется этапами игровой сессии: недифференцированное выражение эмоций, более точное выражение, яркое выражение положительных и отрицательных эмоций. Психотерапевт принимает все, что делает или выражает ребенок. Негативные эмоции ребенком выражаются, но психотерапевтом не анализируются, процесс психотерапии движется дальше, в нем доминируют позитивные чувства;

3) для создания игровой среды достаточно наличие любых предметов, которые позволяют бы конструировать реальность, символически ее выражать, обеспечивая инсайт. Выбор игрушек определяется в связи с особенностями развития ребенка.

В игровой вспомогательной терапии используются следующие принципы:

1) ребенок ведет – родитель следует: сначала родители учатся эмпатически относиться к ребенку, а потом действовать вместе с ним. На первом этапе родители наблюдают за игрой ребенка, затем обучаются техникам эмпатического слушания, проявления понимания и принятия его чувств, обусловленных вовлечением в игру, введением в нее определенных правил. Далее родитель играет с ребенком в присутствии психотерапевта;

2) сессии психотерапии проводятся один раз в неделю, длительностью по 40–60 минут. Допускается объединение нескольких родителей и организация их взаимодействия. Структура сессии имеет ограничения, связанные лишь с созданием условий безопасности для родителей и детей;

3) терапевтическим является способ введения правил: родители учатся предъявлять правила и знакомить с ними ребенка в игре. Установка ограничений в виде правил обязательна. Ребенок пробует границы дозволенного на прочность, а родители учатся, как на это реагировать. Правила вводятся эмпатически: «Можешь делать то, что хочешь, а если что-то нельзя, то я тебе скажу», «Если нравится так делать, то пробуй, но если еще раз ты это сделаешь ..., то мы закончим игру»;

4) темы игр, как правило, не анализируются, но некоторые из них обсуждаются с родителями;

5) вспомогательная терапия совместима с задачами семьи, может быть адресована ребенку любого возраста, допускает участие разных членов семьи, т.е. «дружественно настроена к семье».

В выступлениях Симилии Лилианы де Фабрио, доктора психологических наук, профессора, семейного психотерапевта, и Розарии Матроне, доктора психологических наук, профессора, семейного психотерапевта (Италия, Рим), была раскрыта актуальность практики семейной психологии в Италии, которая определяется характеристиками современных семей: поздние браки, недостаточно высокий социальный, культурный и образовательный уровень семьи, ее социальная незащищенность семьи, проблема неготовности родителей к воспитанию детей. Следствием таких проблем является повсеместное распространение детской и подростковой депрессии, на преодоление которой и направлена деятельность специалистов.

Как отмечает С.Л. де Фабрио, наиболее распространенной формой психологичес-

кой помощи населению является психологическое консультирование, в ходе которого организуется общение родителей и детей. Проблемы детей становятся «видимыми» родителям, создаются условия для продуктивного диалога, который направляется психологом в позитивное русло. Приоритет отдается методам интервью. Базовым принципом становится понимание того, что изменить взаимоотношения родителей с детьми могут только сами родители.

Один из методов, продемонстрированный участниками «зимней школы» из Болгарии (Давид Нисим Иерохам, Цветелина Йосифова Петкова), касался использования классической психодрамы и социодрамы в целях социальной коррекции поведения детей – социальных сирот.

Инсценирование личного опыта в специально заданных условиях через проигрывание ролей подростками направлено на активизацию рефлексивных процессов в группе. В условиях обучающего Workshop участники семинара прошли все три фазы психодрамы: *разогрев* – фаза, на которой в группе определяется режиссер и выбирается протагонист, чья драма будет инсценирована. Было предложено проиграть значимую для протагониста фотографию из своего «семейного альбома». Остальные участники согласились сконцентрироваться на чужой проблеме. Главная цель режиссера – представить проблему конкретно, с точной соотносительностью времени и места действия.

*Действие* – фаза инсценирования психодрамы, в идеале приводящая протагониста к катарсису. На этой фазе предполагается использование обширных методов психодрамы.

*Обмен чувствами* – фаза самораскрытия и диалога участников, подведение итогов, осмысление новых сценариев, которые были предложены в период действия. Все высвобожденные чувства должны быть идентифицированы, противоречивые чувства должны быть позитивно приняты протагонистом.

Ведущие психодрамы проиллюстрировали метод конкретными техниками психодрамы: замена ролей, дублирование, зеркальное отражение, монолог. Следует отметить, что психодраматическое проигрывание значимого в жизни человека события позволяет «прорепетировать» свое поведение в той или иной ситуации, излить травмирующее переживание в словах, снять имеющийся внутренний конфликт, обозначив его действиями.

На наш взгляд, применение этого метода в практике психологического сопровождения депривированных детей недостаточно эффективно. Связано это, в первую очередь, со специфическими особенностями развития их личности: скудным жизненным опытом, бедным словарным запасом, неразвитостью эмоционально-волевой сферы, сниженным эмоционально-волевым контролем поведения, желанием «следовать за сильным». В отечественной парадигме психологического сопровождения воспитанников школ-интернатов и детских домов целесообразнее использовать элементы социодрамы. Это – форма психодраматического инсценирования, нацеленная на прояснение групповых норм: в центре внимания группы не личность, а роль. Социодраматическая ролевая игра предполагает, что участники выполняют роли отвлеченных персонажей. В условиях закрытых образовательных учреждений психодраматическая замена ролей, в которой один или два участника играют роль реально присутствующего в группе лица, могут привести к серьезным психоэмоциональным проблемам подростков, поэтому в целях повышения экологичности психотерапевтического воздействия психологи работают с ролью, которую принимает на себя депривированный ребенок. В соответствии с ролевой теорией Дж. Морено «Я-концепция» вырастает из роли, с которой идентифицирует себя подросток. Установлено, что когда мы начинаем меньше ценить свою роль, мы начинаем меньше ценить себя. Если у человека не появляется другой роли, удовлетворительно замещающей первую, это может инициировать эмоциональные проблемы и даже психосоматическую болезнь.

Психокоррекция, формирование и отработка значимых социальных навыков для воспитанников школ-интернатов является приоритетным направлением их социокультурной адаптации. Формирование компетенций этого рода и является главной задачей психологического сопровождения социальных сирот, и в этом случае восточно-европейская и западно-европейская концепции

психологической помощи в системе образования, безусловно, имеют большие перспективы для сотрудничества.

Изложив биографию Виктора Франкла, Харальд Мори, профессор Института экзистенциальной психологии им. В. Франкла (Австрия) раскрыл основные теоретические положения логотерапии, одного из видов экзистенциальной психотерапии, основанного на анализе смыслов существования. Основной идеей данного метода является помощь человеку в поиске смысла его жизни: если жизнь имеет смысл, то смысл есть в любой ситуации. По своей сути, каждый человек – экзистенциалист при условии, что он живет сознательно, рассматривает другого человека как индивидуальность и признает его уникальность. Вместе с тем, как отмечает Х. Мори, каждый человек наделен свободой воли, включая выбор собственного смысла. Это – некая способность, сила, стремление к смыслу жизни. Однако, обретая смысл, человек обретает и ответственность.

Психологическая практика логотерапевта базируется на следующих принципах: что можно сделать сейчас; что препятствует этому; зачем я это делаю и куда двигаюсь. Эти принципы позволяют удерживать смысл для человека в «здесь и сейчас», а не искать его где-то в прошлом или будущем. И введенный В. Франклом термин «самотрансцендирование» отражает эти принципы: человек воздействует на внешний мир, окружающих его людей ежеминутно, он реагирует, он ориентирован на новый смысл.

Завершая содержательный обзор проблем, поднятых на зимней научной школе преподавателей психологии, можно сказать, что опыт международного сотрудничества в аспекте психологического образования задает новые ориентиры переосмысления содержательных аспектов профессиональной подготовки психологов. Хочется надеяться, что практика подобных встреч в рамках профессионального сообщества будет залогом успешного вхождения России в общеевропейское образовательное пространство.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Виктор Иванович Слободчиков** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт развития дошкольного образования Российской академии образования, лаборатория антропологических основ психологии развития и образования человека, руководитель лаборатории. E-mail: irdorao@yandex.ru

**Раиль Мунирович Шамионов** – доктор психологических наук, профессор, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, заведующий кафедрой. E-mail: shamionov@mail.ru

**Ирина Фагимовна Сибгатуллина** – доктор психологических наук, профессор, Институт развития образования Республики Татарстан, кафедра педагогической психологии, заведующая кафедрой. E-mail: dr-irena@yandex.ru

**Ирина Васильевна Арендачук** – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: arend-irina@yandex.ru

**Алексей Алексеевич Понукалин** – кандидат социологических наук, Саратовский государственный университет, кафедра психологии, доцент. E-mail: okspo@list.ru

**Игорь Александрович Красильников** – кандидат психологических наук, Саратовский государственный университет, кафедра психологии, доцент. E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

**Марина Владимировна Аборина** – Самарская гуманитарная академия, кафедра общей и социальной психологии, аспирант. E-mail: aborinamv@mail.ru

**Светлана Константиновна Летягина** – кандидат социологических наук, Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университе-

та в г. Саратове, кафедра социальной психологии и педагогики, доцент. E-mail: let72@rambler.ru

**Анна Павловна Чулисова** – Психологическая лаборатория Следственного изолятора №3 УФСИН России г. Москвы, психолог. E-mail: Tschulisova18sep@rambler.ru

**Светлана Николаевна Чиченкова** – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, аспирант. E-mail: chichenkova.sn@mail.ru

**Светлана Олеговна Авчинникова** – кандидат педагогических наук, Смоленский гуманитарный университет, кафедра педагогики и социальной работы, доцент. E-mail: avsh73@mail.ru

**Татьяна Игоревна Дуброва** – Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра дефектологии, методист. E-mail: lika.x@bk.ru

**Ирина Владимировна Глотова** – кандидат педагогических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра логопедии и психолингвистики, доцент. E-mail: glotova-ir@rambler.ru

**Алексей Владимирович Тимушкин** – доктор педагогических наук, Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета, кафедра медико-биологических и теоретических основ физической культуры, профессор. E-mail: timushkin-box@rambler.ru

**Алексей Викторович Викулов** – кандидат педагогических наук, Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета, кафедра безопасности жизнедеятельности, доцент. E-mail: viculov73@mail.ru

**Юлия Александровна Афонькина** – кандидат психологических наук, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры, кафедра государственного и муниципального управления, профессор. E-mail: julia3141@rambler.ru

**Елена Евгеньевна Бочарова** – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: bocharova-e@mail.ru

**Марина Юрьевна Михайлина** – кандидат социологических наук, Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра психологии, профессор. E-mail: mihailina@rambler.ru

**Виктория Равильевна Сагитова** – кандидат психологических наук, Нижнекамский филиал Московского гуманитарно-экономического института, кафедра психологии, доцент. E-mail: visasvet@mail.ru



## **ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ, публикующих статьи в журнале**

**«Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика»**

Журнал «Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика» выходит 4 раза в год.

В журнале публикуются научные и научно-методические работы по актуальным проблемам психологии, педагогики и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Журнал публикует оригинальные, законченные научные или практико-ориентированные работы, выполненные в контексте актуальных проблем в различных областях психологии и педагогики:

- теоретические и методологические статьи;
- статьи, описывающие эмпирические исследования;
- новые методические приемы;
- короткие сообщения (описание эмпирических исследований и новых методик);
- обзоры литературы (информационно-аналитические и критико-аналитические);
- рецензии на книги, обзоры текущей научной печати, сообщения и отчеты о состоявшихся научных мероприятиях (конгрессах, съездах, симпозиумах), научную хронику и информационные материалы, посвященные известным психологам.

### **Общие требования к содержанию и оформлению рукописи**

Журнал публикует только ранее не опубликованные материалы.

Рукопись должна обосновывать новые методологические или теоретические подходы; содержать новые факты; синтез или критику существующих точек зрения и уже опубликованных результатов; вводить новые цели и гипотезы, новые методические приемы.

Журнал публикует законченные работы, выводы которых являются полностью обоснованными и не носят предварительный характер. Описания пилотажных исследований к рассмотрению не принимаются.

Рукопись должна быть отредактирована, обладать концептуальной строгостью, логической связностью подходов, объяснений и выводов, ясностью и краткостью изложения.

Статьи подвергаются рецензированию и в случае положительного отзыва – научному и контрольному редактированию. Рецензии на статьи, направленные на доработку, высылаются авторам в электронной форме, рецензии на отклоненные статьи – в письменной форме.

Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с её первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо от авторов, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все изменения, сделанные в статье. Статья, задержанная на срок более трёх месяцев или требующая повторной доработки, рассматривается как вновь поступившая.

Редколлегия оставляет за собой право литературной и научной редакции содержания статьи по согласованию с автором.

Для публикации статьи автору необходимо представить в редакцию следующие материалы и документы:

- подписанный автором текст статьи, включая УДК, резюме и ключевые слова (краткое изложение предмета исследований, результатов и выводов) на русском и английском языках, таблицы, рисунки и подписи к ним;

- сведения об авторе: имя, отчество и фамилия, должность, ученая степень и научное звание, служебные адреса и телефоны, телефаксы и адреса электронной почты с указанием автора, ответственного за переписку с редакцией;

- рецензию, заверенную подписью, печатью по месту работы рецензента;

- файлы всех вышеперечисленных представляемых материалов.

Статьи следует присылать в редколлегию серии простыми или заказными письмами по адресу:

*410012, г. Саратов, ул. Белоглинская 10а, ком. 326 (кафедра психологии образования) журнал «Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика», ответствен-*

ному секретарю журнала Бочаровой Елене Евгеньевне. E-mail: bocharova-e@mail.ru

Плата за публикацию рукописей не взимается.

### **Структура публикаций**

Публикация статей начинается с индекса УДК (слева), затем следует заглавие статьи, инициалы и фамилии авторов, полное официальное название учреждения, e-mail автора. Затем – аннотация к статье (не более 3 предложений), ключевые слова (не более 10) на русском и английском языках. Завершают статью ПРИМЕЧАНИЯ (концевые сноски).

### **Требования к оформлению рукописи**

Текст статьи должен быть напечатан через 1 интервал, размер шрифта (Times New Roman) основного текста – 14, второстепенного (сноски, таблицы, подписи и надписи к рисункам, приложения, примечания) – 12.

Все страницы рукописи следует пронумеровать.

Следует избегать многостраничных таблиц; большие по объему данные предпочтительнее распределить между несколькими таблицами. Каждая таблица должна быть пронумерована арабскими цифрами и иметь тематический заголовок, кратко раскрывающий её содержание. Подзаголовки столбцов должны быть максимально краткими и информативными.

Формат рисунка должен обеспечивать ясность передачи всех деталей. Обозначения и все надписи на рисунках даются на русском языке; размерность величин указывается через запятую. Подрисуночная подпись должна быть самодостаточной без апелляции к тексту. Если иллюстрация содержит дополнительные обозначения, их следует расшифровать после подписи.

Список цитируемой литературы следует оформлять по ГОСТ Р 7.04-2006. В примечании (библиографическом списке) нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте. Ссылки на литературные источники оформляются в

виде концевых сносок по мере встречаемости. Сноски нумеруются арабскими цифрами (<sup>1</sup>, <sup>2</sup> ...) надстрочными символами.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Все процитированные в статье работы должны быть указаны в примечании (библиографическом списке).

### **Требования к оформлению электронной версии**

Текст рукописи, а также таблицы должны быть предоставлены в виде файлов (одного или нескольких) на дискетах «3.5» или на CD в формате MS Word 6.0 и выше (кроме MS Word 2007) для Windows. Текст файла должен быть идентичен распечатке текста статьи. Таблицы, подготовленные в текстовом редакторе Лексикон, редакцией не принимаются.

Графики и диаграммы должны быть выполнены в специализированном редакторе, входящем в состав MS Word, что значительно облегчит их редактирование (при необходимости), или же в формате редактора векторной графики – Corel Draw, Adobe Illustrator. Растровые версии, а также графики и диаграммы, созданные в MS Excel, редакцией не принимаются. Диаграммы должны быть черно-белыми, а все деления необходимо выполнять штриховкой.

Иллюстрации должны быть представлены в форматах: LineArt (растр) – TIFF 600 – 1200 dpi (LZW сжатие), Grey (фото) – JPEG 300 – 600 dpi (степень сжатия 8 – 10). Векторные рисунки следует подавать в форматах EPS, AI, CDR, не используя при этом специфических заливок и шрифтов. Рисунки, созданные в каких-либо текстовых редакторах, не принимаются.

Дискеты и рукописи не возвращаются.

*Рукописи, оформленные без соблюдения настоящих правил, в редакции не регистрируются и возвращаются авторам без рассмотрения.*

Более подробную информацию можно получить на сайте [www.sarkapsyobr.ru](http://www.sarkapsyobr.ru)