

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2010. Том 3. № 3 (11)

Научный журнал • Основан в 2008 году • Выходит 4 раза в год

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Иванова Н.Л., Котова С.А.**  
Профессиональное самоопределение: проблема метода диагностики и консультирования 3
- Григорьева М.В.**  
Эмоциональные процессы и состояния в системе динамичных взаимодействий школьника и образовательной среды 8
- Рягузова Е.В.**  
Роль Другого в преодолении последствий травматического стресса 13
- Красильников И.А.**  
Теоретическое обоснование спонтанно-ассоциативного метода диагностики внутриличностных конфликтов 19
- Мамбеталина А.С.**  
Понятие стиля как определенного способа функционирования системы 23
- Голубева Н.М.**  
К проблеме дифференциации понятий психологического и субъективного благополучия личности 26

#### ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Арендачук И.В.**  
Роль мотивации деятельности в становлении профессионализма личности 31
- Вержибок Г.В.**  
Выбор жизненных позиций и гендерная ориентация студентов 37
- Бескова Т.В.**  
Взаимосвязь ценностных ориентаций личности и ее склонности к зависти 44
- Никитенко П.Д.**  
Взаимосвязь самоотношения и характеристик успешности личности социального работника в процессе профессиональной социализации 52
- Летягина С.К.**  
Социальные представления о дружбе в различных возрастных группах 56
- Папшева Л.В., Грищенко Е.А.**  
Личностные детерминанты процесса принятия решения в ситуации морально-нравственного выбора 62

### ПЕДАГОГИКА

- Ширяева В.А.**  
Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы 69
- Козырев К.А.**  
Влияние исследовательской деятельности на самоутверждение учащихся 76
- Строкова Т.А.**  
Компетентностный подход и проблемы его реализации 82
- Щеклеина С.Н.**  
Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников 88
- Баурова Ю.В.**  
Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему 93
- Сведения об авторах** 98
- Правила для авторов** 99

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

### Главный редактор

Прохоров Дмитрий Валентинович

### Заместитель главного редактора

Демченко Адольф Андреевич

### Ответственный секретарь

Сломова Наталья Алексеевна

### Члены редакционной коллегии

Белова Тамара Дмитриевна  
Дмитриева Ольга Ивановна  
Коновалова Марина Дмитриевна  
Милехин Александр Викторович  
Морозова-Дорофеева Татьяна Александровна  
Назарова Раиса Зифировна  
Никитин Станислав Васильевич  
Рахимбаева Инга Эрленовна  
Седов Константин Федорович  
Тарасова Ирина Анатольевна  
Тетюев Леонид Иванович  
Шамионов Раиль Мунирович

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

### Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович

### Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна

### Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна

### Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович  
Григорьева Марина Владимировна  
Демакова Ирина Дмитриевна  
Знаков Виктор Владимирович  
Калюжный Анатолий Афанасьевич  
Кашапов Мергаляс Мергалимович  
Панов Виктор Иванович  
Паринова Галина Константиновна  
Поляков Сергей Данилович  
Рахимбаева Инга Эрленовна  
Страхов Владимир Иванович  
Толочек Владимир Алексеевич  
Черникова Тамара Васильевна

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ**

Журнал принимает к публикации теоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты прикладных исследований.

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

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

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

б) электронный вариант текста и таблиц должен быть представлен в формате MS Word 6.0 и выше для Windows (.doc), шрифт – Times New Roman. Текст файла должен быть идентичен распечатке. Рисунки (графики, диаграммы) следует подавать выполненными в специализированном редакторе MS Word или же в форматах редакторов векторной графики Corel DRAW (.cdr), Adobe Illustrator (.ai) (преобразование в кривые обязательно). Они должны быть черно-белыми. Растровые изображения представляются в формате TIFF с разрешением не менее 600 dpi без сжатия.

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

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

**Редактор**

Лысогорский Владимир Александрович

**Художник**

Кузнецов Олег Святославович

**Технический редактор**

Агальцова Людмила Владимировна

**Верстка**

Демченко Светлана Валериевна

**Корректор**

Трубникова Татьяна Александровна

**Адрес редакции**

410028, Саратов, ул. Заулошнова А.Н., 3  
Педагогический институт

Редакция журнала «Ученые записки»

Тел.: (8452) 22-37-65

E-mail: psyedu@mail.ru

Подписано в печать 15.09.2010 г.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 11,63 (12,5).

Уч.-изд. л. 12,37.

Тираж 500 экз. Заказ 122.

Отпечатано в типографии Издательства Саратовского университета

**CONTENTS**

**PSYCHOLOGY  
THEORETICAL RESEARCHES**

<b>IVANOVA N.L., KOTOVA S.A.</b> PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: A PROBLEM OF A METHOD OF DIAGNOSTICS AND CONSULTATION	3
<b>GRIGORYEVA M.V.</b> EMOTIONAL PROCESSES AND CONDITIONS IN SYSTEM OF DYNAMICAL INTERACTIONS OF THE PUPILS AND THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	8
<b>RYAGUZOVA YE.V.</b> ROLE OF OTHER IN COPING WITH TRAUMATIC STRESS CONSEQUENCES	14
<b>KRASILNIKOV I.A.</b> IT IS THEORETICAL SUBSTANTIATION OF SPONTANEITY-ASSOCIATION METHOD FOR DIAGNOSTICS OF INNER CONFLICT PERSONALITY	19
<b>MAMBETALINA A.S.</b> CONCEPT OF STYLE AS CERTAIN WAY OF FUNCTIONING OF SYSTEM	24
<b>GOLUBEVA N.M.</b> TO A PROBLEM OF DIFFERENTIATION OF CONCEPTS OF PSYCHOLOGICAL AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE PERSON	26

**APPLIED RESEARCHES**

<b>ARENDACHUK I.V.</b> ROLE OF MOTIVATION OF ACTIVITY IN FORMATION OF PROFESSIONALISM OF THE PERSON	31
<b>VERGIBOK H.V.</b> CHOICE VITAL POSITION AND GENDR ORIENTATION OF STUDENTS	37
<b>BESKOVA T.V.</b> INTERRELATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE PERSON AND ITS PROPENSITY TO ENVY	44
<b>NIKITENKO P.D.</b> PARITY OF THE SELF-RELATION AND CHARACTERISTICS OF SUCCESS OF THE PERSON OF THE SOCIAL WORKER IN THE COURSE OF PROFESSIONAL SOCIALISATION	52
<b>LETYAGINA S.K.</b> SOCIAL CONCEPTION ABOUT FRIENDSHIP IN DIFFERENT AGE GROUPS	56
<b>PAPSHEVA L.V., GRISCHENKO E.A.</b> PERSONAL DETERMINANTS OF DECISION-MAKING PROCESS IN A SITUATION OF MORAL CHOICE	62

**PEDAGOGICS**

<b>SHIRYAEVA V.A.</b> CONTINUOUS EDUCATION: HISTORICAL ASPECTS AND MODERN CODITION OF THE PROBLEM	69
<b>KOZIREV K.A.</b> INFLUENCE OF THE RESEARCH ACTIVITY ON THE STUDENTS SELF-AFFIRMATION	77
<b>STROKOVA T.A.</b> COMPETENT APPROACH AND PROBLEM'S OF ITS REALIZATION	82
<b>SCHEKLEINA S.N.</b> PEDAGOGICAL ASSISTENCE OF SENIOR STUDENTS SOCIAL SELFDETERMINATION	88
<b>BAUROVA YU.V.</b> GENDER APPROACH IN EDUCATION: VIEW AT THE PROBLEM	93

<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS</b>	98
<b>RULES FOR AUTHORS</b>	99

# ПСИХОЛОГИЯ

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9:37.015.3

Н.Л. ИВАНОВА

Государственный университет — Высшая школа экономики, г. Москва  
E-mail: nivanova@hse.ru

С.А. КОТОВА

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург  
E-mail: fdo@herzen.spb.ru

### **Профессиональное самоопределение: проблема метода диагностики и консультирования**

Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения, расширения диагностического и консультационного инструментария, содержит описание проективной методики генограммы, используемой в психологическом консультировании в целях развития профессиональной идентичности клиента. Показана возможность применения метода на начальных и более поздних этапах профессионализации.

**Ключевые слова:** психологическое самоопределение, генограмма, профессиональная идентичность, профессиональное консультирование.

N.L. IVANOVA, S.A. KOTOVA

### **Professional Self-Determination: a Problem of a Method of Diagnostics and Consultation**

The publication is devoted to a problem of professional self-determination, expansion of diagnostic and consulting toolkit, contains the description of a projective technique genogram, used in psychological consultation with a view of development of professional identity of the client. The opportunity of application of a method at initial and later stages professional is shown.

**Key words:** psychological self-determination, genogram, professional identity, professional consultation.

Социально-экономическое развитие общества сопровождается появлением новых требований к специалистам, которые стимулируют ученых и практиков к поиску оптимальных методов диагностики и развития качеств личности, способствующих эффективному процессу профессионального становления.

Профессиональная составляющая занимает большое место в картине мира современного человека, что связано с существующими

культурными канонами, сложившимся разделением труда, устоявшимися ценностями в цивилизованном обществе<sup>1</sup>. Проблема заключается в том, какое место занимает профессиональная картина Я в самосознании человека и как она соотносится с другими представлениями о себе.

В этом смысле актуальной областью современных исследований в психологии является профессиональная идентичность, интерес к исследованию которой постоян-

но растет. Профессиональное самоопределение, предполагающее осознанный выбор профессии и нахождение личностного смысла в выполняемой профессиональной деятельности, определяет не только вектор профессионального развития. Оно, по сути, оказывает влияние на биографию индивида, в самом широком смысле придает жизни общественный и личностный смысл, позволяет реализовать себя в социуме и состояться как субъект этого социума. От профессионального самоопределения напрямую зависит как эффективность и успешность жизни человека в будущем, так и появление риска утраты смысла жизни, разрушение внутренней картины мира, невротических срывов, появление более серьезных нарушений, связанных с распадом личностных структур.

Профессиональное самоопределение — это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни. Оно существенно влияет не только на брачно-семейные перспективы и на материальное благосостояние, но и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, на местожителство, поездки и переезды и на многое другое. Особенно важен тот выбор, который был сделан после окончания школы<sup>2</sup>. Н.С. Пряжников рассматривает профессиональное самоопределение как самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности<sup>3</sup>.

Прослеживается и связь профессионального самоопределения и профессиональной идентичности. Так, Л.Б. Шнейдер оценивает профессиональное самоопределение как длительный процесс внутреннего, субъективного плана, поиск человеком «своей» профессии и «себя в профессии», определение для себя профессиональных позиций и перспектив, их достижение<sup>4</sup>. Профессиональное самоопределение есть такой этап социализации, внутри которого человек приобретает готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, т.е. становится субъектом деятельности. Профидентичность является категорией профессионального самосознания, отражает единство профессионального менталитета и мастерства, порождается профессиональным опытом и профессиональным общением и выступает как самостоятельное и осознанное владение смыслами выполняемой работы. Если профессиональное самоопределение — это проектирование и строительство тру-

дового и, в целом, жизненного пути, то профидентичность — это освоение завершеного строительства. Если первое без второго бессмысленно, то второе без первого нереально. В данной концепции профессиональная идентичность рассматривается как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества. Это также и определенная степень отождествления-дифференциации себя с делом и другими, которая проявляется в когнитивных, эмоциональных и поведенческих самоописаниях Я<sup>5</sup>.

Достаточно устоявшейся точкой зрения на профессиональную идентичность является рассмотрение этого явления как определенного качественно положительного результата профессионального самоопределения личности.

Профессиональная идентичность выделяется в современных исследованиях как важнейший критерий профессионального развития и ведущая характеристика субъекта труда<sup>6</sup>. Подобная точка зрения является развитием сложившейся в отечественной психологии труда логики осмысления критериев профессионального развития от эффективности деятельности исполнителя до характеристик профессионала. Профессионал как субъект труда в отличие от исполнителя сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации. Он владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию<sup>7</sup>.

Профессиональное становление означает превращение индивида в профессионала. Этот процесс сопровождается изменением представлений человека о себе, своем месте в профессиональном и социальном мире, т.е. обретением профессиональной идентичности, в более широком смысле, профессиональным самоопределением личности.

Когда психологически формируется профессионал? С чем связано появление в различных профессиональных сферах людей, увлеченных своей профессией, и, наоборот, что мешает человеку принять верное решение относительно своего будущего? Эти и подобные им вопросы давно волнуют психологов. Известно, что большую роль в форми-

ровании профессионально важных качеств играет сама деятельность, но не только она. Вся социальная среда, в которой воспитывается и живет человек, оказывает существенное влияние на его профессиональное самосознание. При этом среди всех социальных факторов особо выделяется семья как первичная среда социализации индивида, влияние которой прослеживается, по сути дела, на протяжении всей жизни человека<sup>8</sup>, поэтому в данной статье внимание будет уделено методу анализа роли семейной традиции в профессиональном самоопределении личности.

Проблема самоопределения в возрастном контексте наиболее актуальна в юношеском возрасте. В этот период сознательное самоопределение выступает как главное психологическое новообразование, а готовность к переходу во взрослую жизнь определяется сформированностью жизненных целей и планов, субъектной позицией в их достижении<sup>9</sup>. В самоопределении личности выделяется центральное звено — осознанное стремление занять определенные позиции в жизни<sup>10</sup>. Важное место в общей структуре самоопределения личности занимает профессиональное самоопределение, которое является проявлением психического развития и заключается в активном поиске возможностей развития, формировании себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов<sup>11</sup>.

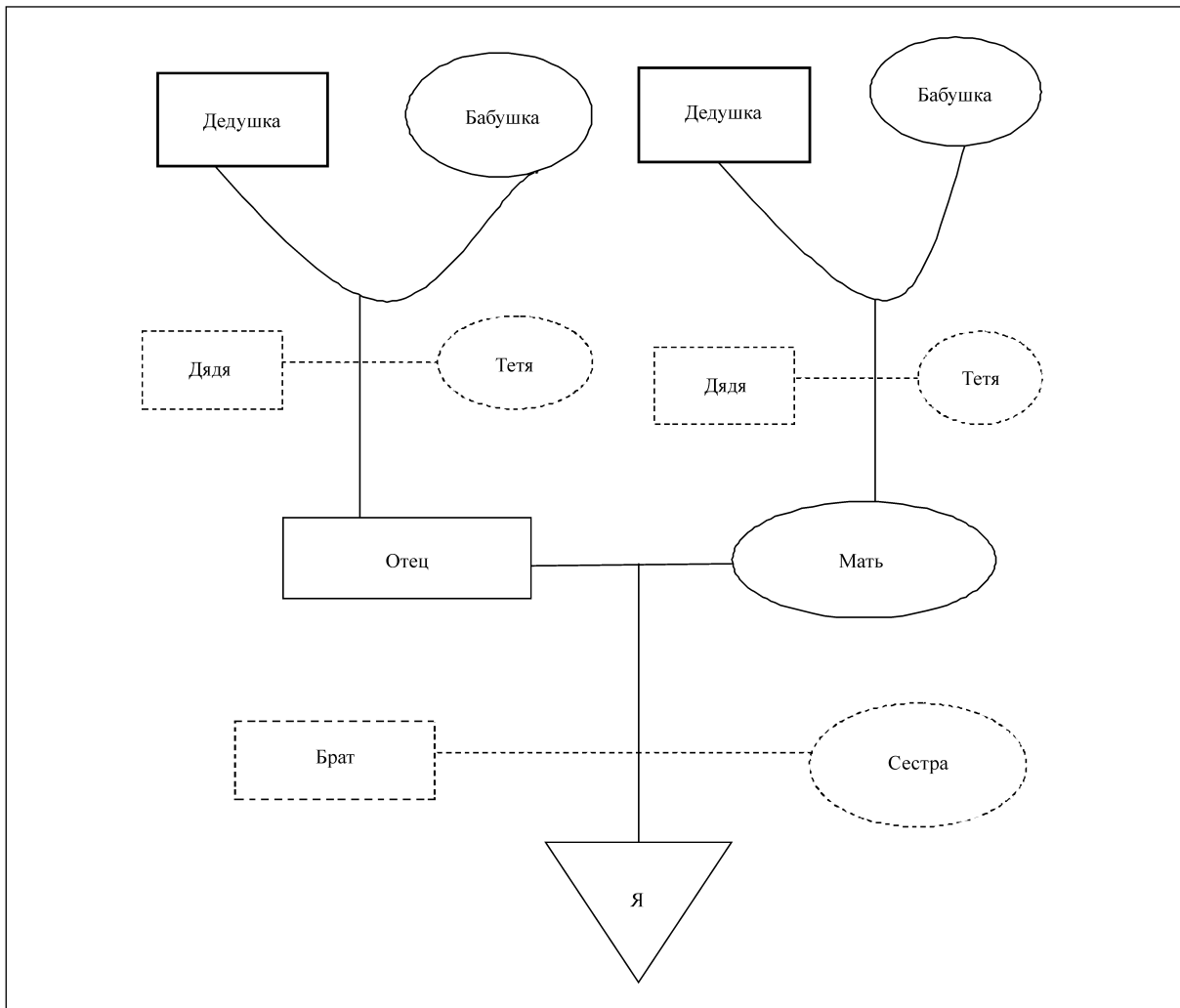
В современной психодиагностике, как отечественной, так и зарубежной, накоплен широкий арсенал методов для изучения профессиональной пригодности молодежи, готовности к той или иной профессиональной деятельности. Но методик, позволяющих проследить динамику становления профессиональной идентичности личности, степень влияния различных факторов и условий на этот процесс, на сегодняшний день явно недостаточно. В частности, отсутствуют методики, выявляющие роль опыта предшествующих поколений в профессиональном выборе.

Семья выступает базовым фактором социализации ребенка и оказывает сильное влияние на профессиональное самоопределение молодежи<sup>12</sup>. Социализирующее влияние семьи осуществляется непосредственно и постоянно в многообразном диапазоне: от прямых воздействий — требований — до косвенных, скрытых экспектаций. Для семьи

проблема профессионального самоопределения ребенка является достаточно значимой, в том числе и в плане дальнейшего развития ее как структуры. Взрослые могут занимать разнообразную позицию в отношении профессионального определения ребенка: от безразличия к этой проблеме, предоставления полной свободы выбора до жесткого навязывания профессии. Степень осознания семьей значимости проблемы профессионального выбора, путей и форм ее решения также может быть различной. Несмотря на вариативность характеристик, понятно, что семья в решении данной проблемы опирается на свой ранее приобретенный опыт.

В нашей работе приводится пример метода, который возник как попытка объективировать семейный опыт профессионального выбора и связан с биографическим направлением в психологии и медицине. В медицине для изучения наследуемых признаков заболеваний (симптомов болезни) традиционно используется метод генограммы. Он активно входит и в современную практику биографического направления в зарубежной психологии с 70-х гг. прошлого века для сбора данных о физическом, клиническом и эмоциональном наследии человека. Он часто применяется и в семейной терапии как проективная методика<sup>13</sup>. Использование этого метода основывается на теории М. Боуэна о «межгенерационном (межпоколенном) процессе трансмиссии»<sup>14</sup>. По аналогии для изучения профессионального самоопределения личности нами была разработана методика «Социогенограмма профессионального выбора», которая апробирована в практике исследования и развития профессиональной идентичности<sup>15</sup>.

Объективация семейной информации проводилась на основе трехпоколенной семейной структуры, как наиболее осознаваемой и удерживаемой в памяти. Испытуемому предлагался для заполнения бланк, в котором использовалась традиционная символика обозначения мужских и женских членов семьи; нуклеарная базовая структура семейных связей обозначена прямой линией, расширенная — пунктирной (рисунок). Работа с бланком может проводиться как при непосредственном консультировании, так и в режиме анонимного анкетирования. Инструкция: «Обведите на социограмме структуру своей семьи. Укажите на социогенограм-



Бланк методики «Социогенотрама профессионального выбора»

ме слева уровень образования (высшее или два высших), среднее специальное, среднее, неполное среднее) и характер деятельности (руководящая, творческая, исполнительская, не знаю), а справа — сферу деятельности (промышленность, сельское хозяйство, транспорт, связь, строительство, просвещение, культура, здравоохранение, торговля, сфера обслуживания и т.п.) и, по-возможности, основные профессии, которыми владели родственники».

В условиях индивидуальной работы с клиентом возможно введение дополнительных обозначений. Так, с целью индикации паттернов семейных отношений можно использовать следующие: очень тесные отношения выделяются жирной линией, конфликтные — ломаной, отдаленные — точечным пунк-

тиром, отчуждение или разрыв обозначаются прерывными вертикальными чертами, по возможности с указанием года разрыва. Данные обозначения делаются на бланке, желательно другим цветом. Рекомендуется двухэтапное заполнение бланка: первоначально испытуемым обозначается реальная структура его семьи и ее дополнение недостающими членами. На втором этапе заполняется профессиональная атрибуция членов семьи по следующим критериям:

уровень образования: а) высшее (или два); б) среднее специальное; в) среднее; г) неполное среднее; д) не знаю;

сфера деятельности родственников: а) промышленность; б) сельское хозяйство; в) транспорт, связь; г) строительство; д) просвещение, культура; е) здравоохранение;

ж) торговля; з) сфера обслуживания; и) не знаю;

характер деятельности: а) руководящая; б) творческая; в) исполнительская; г) не знаю.

Реальная практика консультирования с использованием данной методики позволяет клиенту объективировать опыт профессионального самоопределения, накопленный семьей, сформировать представления о семейном ресурсе, глубже осознать смыслы профессиональной деятельности в контексте жизненных ценностей, обеспечивая в итоге более взвешенный выбор развития профессионального пути.

Развитие культуры профессиональной идентификации может быть продолжено в групповой работе. Варианты дополнения метода генограммы различны, например, объективация в балинтовской группе, семейных трудовых кодексов, девизов, установок. С этой целью возможно использование метода ассоциаций и методики незаконченных предложений. Так, обсуждая проблемы трудовой деятельности, напутствуя в выборе профессионального пути: «Отец говорил мне...», «Мать говорила мне...». Хорошо обсудить и следующие фразы: «Я согласен(а) с матерью, что необходимо руководствоваться...», «Я не согласен(а) с матерью, что в работе нужно...», «Я согласен(а) с отцом, что необходимо руководствоваться...», «Я не согласен(а) с отцом, что в работе нужно...». Объективируя подобные межпоколенческие установки в последующем групповом обсуждении, можно добиться их корректировки в соответствии с культурой современного менеджмента и более осознанного принятия не только отдельным членом группы, но включить их в групповое сознание. Аналогично может строиться работа по определению индивидуального и группового кодекса организации, его девиза. Опора на традиции и культуру предшествующих поколений способствует ускоренному и в то же время глубокому процессу

идентификации, так как строится на основе культуроприемлемого принятия отечественных традиций, а не на заимствовании шаблонов или стереотипов иноязычных культур, достаточно далеких по своему содержательному наполнению.

Данный метод консультирования может использоваться не только на этапе профессионального выбора, но и при прохождении клиентом профессионального кризиса, при решении вопроса о смене профессии, перепрофилизации, например, на бирже труда. При работе с проблемами профессионального кризиса целесообразно изучить профессиональный путь родителей, родственников, объективировать и осмыслить их опыт преодоления сложных жизненных ситуаций благодаря развитию или реструктурированию профессиональной деятельности, смену профессии или выбор более ответственного участка деятельности, а может быть, и открытие собственного дела, бизнеса.

Возможно использовать данную методику и в бизнес-консультировании, особенно на этапе замысла и предварительной разработки бизнес-проекта, так как она помогает определить и в дальнейшем оптимизировать скрытые социальные ресурсы разработчика, усилить его идентификацию с направлением развития бизнеса. Аналогично семейным связям можно рассматривать и социальные — в более широкой социальной среде: друзей, товарищей по учебе, предыдущим местам работы, а также контакты родственников. Оптимизация социально значимых связей и доверительных отношений создаст атмосферу оптимизма и уверенности в достижении желаемого, поможет обеспечить успех бизнес-проекту как на ранней стадии его реализации, так и в дальнейшем благодаря формированию и укреплению группы поддержки, обеспечению принятия и признанию авторитета начинающего бизнесмена, менеджера.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник Моск. гос. ун-та. № 3. 1990. С. 42–50.

<sup>2</sup> См.: Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопр. психол. 2001. № 1. С. 57–66.

<sup>3</sup> См.: Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996.

<sup>4</sup> См.: Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии. 2001. № 1. С. 64–78.

<sup>5</sup> См.: Там же.

<sup>6</sup> См.: Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопр. психол. 2008. № 1. С. 89–101; Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995; Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.

<sup>7</sup> См.: Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. М., 1982.

<sup>8</sup> См.: Мудрик А.В. Социализация человека. М., 2004.

<sup>9</sup> См.: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

<sup>10</sup> См.: Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

<sup>11</sup> См.: Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2005.

<sup>12</sup> См.: Мудрик А.В. Указ. соч.

<sup>13</sup> См.: Каслоу Ф. Генограмма как проективная техника в диагностике и психотерапии. М., 2006.

<sup>14</sup> См.: Bowen M. Family Therapy in Clinical practice. N. Y., 1978.

<sup>15</sup> См.: Котова С.А. Методы изучения онтогенеза профессиональной идентичности // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 11(68). С. 7–18.

УДК 159.9:37.015.3

М.В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

## **Эмоциональные процессы и состояния в системе динамических взаимодействий школьника и образовательной среды**

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы эмоциональных процессов и состояний в системе взаимодействий школьника и образовательной среды. Анализируются различные подходы к исследованию стресса и тревоги в процессе как общего взаимодействия человека с окружающей средой, так и во взаимодействии со специфичной средой школьного обучения.

**Ключевые слова:** взаимодействие, образовательная среда, стресс, адаптационный синдром, стадии стресса, тревога.

M.V. GRIGORYEVA

## **Emotional Processes and Conditions in System of Dynamical Interactions of the Pupils and the Educational Environment**

In article results of the theoretical analysis of a problem of emotional processes and conditions in system of interactions of the pupils and the educational environment are presented. Various approaches to research of stress and alarm in process as general interaction of the person with environment, and in interaction with the specific environment of school training are analyzed.

**Key words:** interaction, the educational environment, stress, adaptable syndrome, stress stages, alarm.

**Д**инамичность взаимодействий школьника и образовательной среды (ОС) обуславливает активизацию сигнальной и оценочной функций его психики, что связано с эмоциональными процессами и состояниями. Безусловно, процессы взаимодействий школьника с ОС сопровождаются широким спектром эмоциональных проявлений, однако реакция организма и психики школьника на значительные изменения в этой сфере связаны, в первую очередь, со стрессом.

Впервые стресс как неспецифическая генерализованная реакция организма в ответ на любые неблагоприятные воздействия (голод, усталость, холод, угроза, боль и другие) был описан Г. Селье<sup>1</sup>. С этого момента в науке появилось понятие общего адаптационного синдрома, в развитии которого автор

выделяет три стадии: тревоги, резистентности (сопротивления), и если сам агент, вызвавший реакцию стресса, продолжает действовать длительное время или является чрезмерно сильным, то наступает последняя стадия — истощения и как крайний ее вариант — летальный исход. Конечно, все три стадии в процессе взаимодействий школьника и ОС не проявляются, но эмоциональные механизмы «запуска» и обеспечения данных взаимодействий нередко сопровождаются значительной тревогой и другими эмоциональными процессами и состояниями.

Г. Селье подчеркивал, что не всякий стресс вреден, более того, он полагал, что «даже в состоянии расслабления спящий человек испытывает некоторый стресс»<sup>2</sup>. Для



обозначения опасного стресса он ввел понятие дистресса, который связан с постепенным истощением сил организма в процессе взаимодействий со средой, когда человеку необходимо долго сопротивляться внешним требованиям. Актуализация этого вопроса в современной школе связана, в первую очередь, с недостаточным внутриличностным мотивационным обеспечением учебного процесса, с ситуативными (или постоянными, существующими долгое время) внешними жесткими требованиями социальной среды, вызывающими активное сопротивление ученика.

Наряду с формулировкой Г. Селье, в 50–60-е годы XX в. западные авторы определяли стресс как состояние нарушения гомеостатического равновесия или сумму реакций, направленных на восстановление этого равновесия, состояние организма, который воспринимает угрозу его благополучию (или целостности) и направляет всю энергию на свою защиту, любое состояние, вызванное нарушением нормального функционирования организма<sup>3</sup>.

В приведенных формулировках и в теории Г. Селье стресс рассматривается в большей степени как гормональный синдром, однако понимание стресса как неспецифической реакции организма вошло в определения исследователей, стремящихся выявить психологическую сущность данного явления. С этих позиций стресс определяется, например, как неспецифические физиологические и психические проявления адаптационной активности при действии любых значимых для организма факторов<sup>4</sup> или как неспецифическая реакция на ситуацию взаимодействия индивида со средой, требующая функциональной перестройки организма<sup>5</sup>. В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко<sup>6</sup>, Е.П. Ильин<sup>7</sup>, В.И. Медведев<sup>8</sup>, А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов<sup>9</sup> понимают стресс как целостную реакцию личности на внешние и внутренние стимулы, направленную на достижение полезного результата в процессе ее взаимодействия со средой.

Многими исследователями показано, что одни и те же стрессоры могут оказывать как мобилизирующее влияние на процессы взаимодействия индивида со средой, так и привести к полной дезорганизации поведения и деятельности<sup>10</sup>. Недостаточную продуктивность деятельности при низком уровне стресса некоторые исследователи склонны

рассматривать как результат малой вовлеченности внутренних резервов в процессы, ее осуществляющие. Снижение продуктивности деятельности при превышении критического уровня стресса, т. е. переход стресса в дистресс объясняется тем, что эмоциональное напряжение «сужает» внимание. При этом первоначально в механизмах поведения человека происходят, как пишет Л.М. Аболин, «отбрасывания менее значимых и “балластных сигналов”, что способствует сохранению эффективности деятельности. Затем дальнейшее сужение внимания сверх критического порога ведет к потере значимых сигналов и к снижению эффективности как внимания, так и деятельности в целом»<sup>11</sup>. По-видимому, подобный механизм влияния нервно-психического напряжения на деятельность и в целом на результаты взаимодействия человека со средой универсален при различных формах стресс-состояний: фрустрации, аффекте, депрессии и т.п.

Изучая адаптационный синдром как эмоциональную проблему, исследователи связывают взаимодействия человека и среды с когнитивными, поведенческими и социально-психологическими составляющими. Тем самым еще раз подчеркивается сложность и многоплановость данной проблемы, требующей комплексного подхода к своему изучению. Так, на основании исследования функционального состояния людей при длительном нервно-психическом напряжении Л.А. Китаев-Смык выделил четыре субсиндрома стресса.

1. Когнитивный субсиндром проявляется в виде изменений восприятия и осознания информации, поступающей к человеку, находящемуся в экстремальной ситуации; в изменении его представлений о внешней и внутренней пространственной среде и направленности его мышления и т.д.

2. Эмоционально-поведенческий заключается в эмоционально-чувственных реакциях на экстремальные, критические условия, ситуации и пр.

3. Социально-психологический субсиндром проявляется в изменениях общения людей, находящихся в стрессогенных ситуациях. Они могут проявляться в виде социально позитивных тенденций: в сплочении людей, увеличении взаимопомощи, в склонности поддерживать лидера, следовать за ним и т.п. При стрессе могут складываться и социально негативные формы общения: например, са-

моизоляция, склонность к конфронтации с окружающими людьми.

4. Вегетативный проявляется в возникновении либо тотальных, либо локальных физиологических стрессовых реакций, которые имеют адаптационную сущность, но могут становиться основанием для развития так называемых болезней стресса<sup>12</sup>.

Предложенная Г. Селье концепция реагирования организма на неблагоприятные средовые воздействия позволяет рассматривать различные физиологические и психологические проявления в процессе взаимодействия человека и окружающей среды в их целостности и развитии. Кроме того, ученый предложил различать «поверхностную» и «глубокую» адаптационную энергию, реализующуюся в процессе взаимодействия человека со средой. Первая доступна «по первому требованию» и восполнима за счет второй — «глубокой». Последняя мобилизуется путем адаптационной перестройки механизмов организма. Ее истощение необратимо и, как он считает, ведет к старению или гибели<sup>13</sup>. Исследователь выделяет три стадии изменений при стрессе. Первая стадия его развития — мобилизация по тревоге адаптационных возможностей организма — «стадия тревоги». Автор концепции стресса предположил, что адаптационные возможности организма ограничены. Эта ограниченность проявляется уже в первой стадии стресса. Вторая стадия — сбалансированное расходование адаптационных резервов, на которой поддерживается практически не отличающееся от нормы существование организма в условиях повышенных требований к его адаптационным системам. Ввиду того, что «адаптационная энергия не беспредельна»<sup>14</sup>, рано или поздно, если стрессор продолжает действовать, наступает третья — «стадия истощения». На этой стадии так же, как на первой, в организме возникают сигналы о несбалансированности стрессогенных требований среды и ответов на них. В отличие от первой стадии, когда эти сигналы ведут к раскрытию резервов организма, в третьей стадии это призывы о помощи, которая может прийти только извне — либо в виде поддержки, либо в форме устранения стрессора, изнуряющего организм.

Экстремальные ситуации в процессе взаимодействия школьника и ОС в привычном смысле слова практически не встречаются. Однако оценка экстремальности субъек-

тивна, поэтому необходимо рассматривать экстремальные условия взаимодействий школьника и ОС как вполне возможные. Вероятность их возникновения связана также с возможностью террористических актов, природных катастроф и т.п. Экстремальные ситуации делят на кратковременные, когда актуализируются программы реагирования, которые в человеке всегда «наготове», и длительные, требующие адаптационной перестройки функциональных систем, иногда субъективно крайне неприятной, а подчас неблагоприятной для его здоровья<sup>15</sup>. Кратковременный стресс — бурное расходование «поверхностных» адаптационных резервов и наряду с этим начало мобилизации «глубоких». Длительный стресс — постепенные мобилизация и расходование и «поверхностных», и «глубоких» адаптационных резервов. Течение последнего может быть скрытым, т.е. отражаться в изменении показателей адаптации, которые удается регистрировать только специальными методами. Максимально переносимые длительные стрессоры вызывают выраженную симптоматику стресса. Адаптация к таким факторам возможна при условии, что организм человека успевает, мобилизуя глубокие адаптационные резервы, «подстроиться» к уровню длительных экстремальных требований среды. Симптоматика длительного стресса напоминает начальные общие симптомы соматических, а подчас — психических болезненных состояний. Такой стресс может переходить в болезнь. Причиной длительного стресса может стать повторяющийся экстремальный фактор, когда попеременно «включаются» процессы адаптации и реадaptации, которые плохо идентифицируются и отделяются друг от друга.

При длительном пребывании в экстремальных условиях возникает сложная картина изменений физиологических, психологических и социально-психологических характеристик человека. В настоящее время сравнительно хорошо изучена первая стадия развития стресса — стадия мобилизации адаптационных резервов («тревога»), на протяжении которой в основном заканчивается формирование новой «функциональной системности» организма, адекватной новым экстремальным требованиям среды<sup>16</sup>. Второй и третьей стадиям развития стресса — устойчивого расходования адаптационных резервов и их истощения — посвящены многочисленные исследования деятельнос-

ти человека в условиях космических полетов и военных действий.

Физиологические и психофизиологические исследования длительного стресса позволили выделить в первой его стадии три периода адаптации кустойчивым стрессогенным воздействиям. Первый — активизация адаптационных форм реагирования за счет мобилизации в основном «поверхностных» резервов. Он во многом идентичен реакции организма на кратковременное воздействие окружающей среды, а его продолжительность при максимальной субъективно переносимой экстремальности стрессора исчисляется минутами или часами. Первый период стресса у большинства людей отличается стеническими эмоциями и повышением работоспособности.

Если мобилизованная «по тревоге» адаптационная защитная активность не прекращает стрессогенности воздействия, начинают действовать имеющиеся в организме «программы» перестройки существующей в неэкстремальных условиях «функциональной системности» и становления ее новой формы, адекватной экстремальному требованию среды. Эта перестройка рассматривается как второй период на первой стадии развития стресса. Для него достаточно часто характерно болезненное состояние человека со снижением работоспособности. Однако высокая мотивация в это время может поддерживать хорошую работоспособность, несмотря на выраженную клиническую симптоматику. Более того, психологические факторы (мотивация, установка и т.п.) могут за счет временной «сверхмобилизации» резервов, в частности гипофиз-адреналовой системы, купировать неблагоприятные проявления второго периода<sup>17</sup>.

Обращает внимание сходная суммарная продолжительность первых двух периодов стресса в различных экстремальных условиях. Если эти условия приближались к предельно переносимым для человека, то суммарная продолжительность этих периодов в совершенно разных стрессогенных условиях в среднем составляла около 11 суток<sup>18</sup>. Авторы исследований жизнедеятельности человека в крайне неблагоприятных для него условиях описывают период неустойчивой адаптации к этим условиям. Он может рассматриваться как третий период первой стадии развития стресса, его продолжительность варьируется в пределах от 20 до 60

суток<sup>19</sup>. Данные стадии стресса характерны для любого динамического процесса взаимодействия человека и окружающей среды, в том числе и для взаимодействий школьника и образовательной среды.

Г. Селье в своих более поздних исследованиях особо подчеркивал особую роль познавательных процессов и личностных факторов в генезисе возникновения стресса. Эту точку зрения подтверждают многочисленные исследования, в рамках которых было доказано, что универсальных психических стрессоров, равно как и универсальных ситуаций, вызывающих стресс, не существует. Каждая личность реагирует на интенсивность стресса и на его специфику по-разному. То, что является жестким стрессом для одного, для другого — обычное состояние, обеспечивающее оптимальный фон для успешного выполнения деятельности.

Ф.Б. Березин подчеркивает, что степень воздействия на человека психического стресса в значительной степени обусловлена его внутренними возможностями, которые во многом определяются спецификой и содержанием индивидуального опыта, значимостью для индивида нарушений привычных стереотипов, а также стабильностью психофизиологических систем<sup>20</sup>. Автор выделяет две основные причины возникновения психического стресса: это недостаточная структурированность ситуации, которая способствует формированию субъективного ощущения угрозы, и неэффективность приспособительных реакций человека (нарушение его адаптационных механизмов).

По степени активности противодействия стрессу В.А. Ташлыков выделяет три основных адаптивных психологических механизма.

1. Первый близок к так называемым копинг-механизмам, т.е. попыткам самостоятельно справиться с ситуациями, представляющими психологическую угрозу для личности. Компенсаторные психологические приемы гиперкомпенсации, замещения, «бегства в работу» можно рассматривать как самостоятельные попытки индивида справиться с трудностями процесса взаимодействия со средой путем переключения на другие задачи.

2. Психологические защитные механизмы по типу вытеснения, отрицания, проекции характеризуются автоматизированностью. Вытеснение приводит к тому, что подавленные, аффективно сильно заряженные пе-

реживания могут вызвать дезорганизацию вегетосоматических процессов, появление психосоматических расстройств. Механизм интеллектуализации основан на изоляции аффективного компонента переживания от его интеллектуального содержания и обычно наблюдается у лиц, предпочитающих, прежде всего, логический подход к анализу того, что происходит с ними, и опасющихся неконтролируемых, по их мнению, влияний эмоциональных реакций.

3. Такие защитные механизмы, как рационализация, «бегство в болезнь», фантазирование, отражают пассивный характер попыток справиться с психологическим стрессом при неопределенной позиции относительно неприемлемых для Я мыслей, чувств, мотивов. Рационализация заключается в оправдании собственной несостоятельности в работе. «Бегство в болезнь» — это один из самых неконструктивных способов приспособления, влекущих за собой усугубление беспомощности, избегание ответственности, утрату самостоятельности. Механизм фантазирования, так часто используемый детьми, уводит человека от реальности в мир грез<sup>21</sup>.

Итак, в активизации эффективных форм реагирования на изменения окружающей среды значительную роль играют эмоциональные процессы и состояния, содержание и динамические характеристики которых зависят от личностных факторов, специфики и содержания предшествующего опыта.

Особое значение в активизации процессов взаимодействий человека и среды занимает тревога. В психологической литературе она рассматривается как ощущение неопределенной угрозы (характер или время возникновения которой не поддаются предсказанию), как чувство диффузного опасения и тревожного ожидания, как неопределенное беспокойство<sup>22</sup>. В соответствии с другой концепцией тревога трактуется как форма адаптации организма к условиям общего или хронического стресса. Ф.Б. Березин справедливо уточняет, что тревога может служить сигналом нарушения психической адаптации<sup>23</sup>.

Функции тревоги в процессе взаимодействий человека и окружающей среды различны, иногда антагонистичны. С одной стороны, тревога может активизировать личность, с другой — может оказывать деструктивное влияние, изменять поведение человека, делая его менее адаптивным<sup>24</sup>. Определяющая

роль при этом отводится именно личностным факторам. Ю.Л. Ханин разделял тревогу как личностную черту, обуславливающую готовность к тревожным реакциям, и актуальную тревогу, входящую в структуру психического состояния в конкретный момент взаимодействий со средой<sup>25</sup>.

Ф.Б. Березин, анализируя различные варианты тревоги, описал развитие этого состояния (тревожный ряд), когда в порядке нарастающей тяжести человек проходит следующие ступени: ощущение внутренней напряженности; гиперстезические реакции; собственно тревога; страх; ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы; тревожно-боязливое возбуждение<sup>26</sup>.

Как показано в исследованиях Л.В. Куликова, повышенный уровень напряжения рождает внутренний диссонанс. Превышение «потенциала психологической устойчивости личности» приводит к тому, что направленность процессов взаимодействия человека и окружающей среды меняется — с обеспечения самораскрытия на обеспечение выживания<sup>27</sup>. Ф.Б. Березин подчеркивает связь между уровнем тревоги и особенностями взаимодействий индивида и среды<sup>28</sup>. В группе лиц с высоким уровнем тревоги наблюдается тенденция к отрицательной оценке ситуации взаимодействия и ее возможных перспектив, а также ощущение собственной недостаточности, эмоциональная неадекватность, эгоцентризм. Для лиц с низким уровнем тревоги характерна высокая активность, оптимистическая оценка ситуации, стремление к взаимодействию с окружающими, потребность определять свое поведение в соответствии с принятыми нормами, способность не привлекать внимание окружающих к своим проблемам.

Таким образом, тревога лежит в основе взаимодействий человека и динамичной окружающей среды, что справедливо и для проблемы взаимодействий школьника и динамичной образовательной среды, и отражается на особенностях данных взаимодействий и психических состояниях субъектов. Роль тревоги в процессе взаимодействий школьника и динамичной образовательной среды может существенно изменяться в зависимости от интенсивности данного эмоционального состояния и требований, предъявляемых к адаптационным механизмам индивида.

### Примечания

- <sup>1</sup> См.: Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960.
- <sup>2</sup> Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979. С. 30.
- <sup>3</sup> Там же.
- <sup>4</sup> Там же.
- <sup>5</sup> См.: Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме.
- <sup>6</sup> См.: Ганзен В.А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // Психические состояния: сб. ст. Л., 1981. Вып. 10. С. 3–23.
- <sup>7</sup> См.: Ильин Е.П. Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема // Психол. журн. 1981. Т. 2. № 5. С. 35–42.
- <sup>8</sup> См.: Медведев В.И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях // Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды. М., 1979. С. 66–67.
- <sup>9</sup> См.: Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
- <sup>10</sup> См.: Вяткин Б.А. Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях // Стресс и тревога в спорте: сб. ст. / сост. Ю.Л. Ханин. М., 1983. С. 56–64; Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. М., 1981; Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. Л., 1989.
- <sup>11</sup> Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987. С. 83.
- <sup>12</sup> См.: Селье Г. Стресс без дистресса.
- <sup>13</sup> См.: Там же.
- <sup>14</sup> Там же. С. 35.
- <sup>15</sup> Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1983. С. 12–13.
- <sup>16</sup> См.: Китаев-Смык Л.А. Изменение фотонической и скотопической чувствительности зрения человека при кратковременном действии невесомости // Проблемы физиологической оптики. Л., 1969. Т. 15. С. 130–133.
- <sup>17</sup> См.: Китаев-Смык Л.А. Изменение фотонической и скотопической чувствительности зрения человека... С. 130–133; Он же. Кратковременная память при кинетозе в условиях длительного вращения // Механизмы модуляции памяти. Л., 1976. С. 93–96; Он же. О некоторых информационных аспектах этиопатогенеза // Психология и медицина. М., 1978. С. 428–431; Медведев В.И. Указ. соч. С. 66–67.
- <sup>18</sup> См.: Хрунов Е.В., Хачатурьянц Л.С., Попов В.А., Иванов Е.А. Человек — оператор в космическом полете. М., 1974.
- <sup>19</sup> См.: Медведев В.И. Указ. соч. С. 66–67.
- <sup>20</sup> См.: Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
- <sup>21</sup> См.: Ташлыков В.А. Психология лечебного процесса. Л., 1984.
- <sup>22</sup> См.: Там же.
- <sup>23</sup> См.: Березин Ф.Б. Указ. соч.
- <sup>24</sup> См.: Морган У.П., Эликсон К.А. Ситуативная тревога и результативность деятельности // Вопр. психол. 1990. № 3. С. 155–161.
- <sup>25</sup> См.: Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте // Вопр. психол. 1978. № 6. С. 94–106.
- <sup>26</sup> См.: Березин Ф.Б. Указ. соч.
- <sup>27</sup> См.: Куликов Л.В. Личностный фактор в преодолении стресса // Актуальные проблемы психологической теории и практики: сб. ст. / под ред. А.А. Крылова. СПб., 1995. № 14. С. 92.
- <sup>28</sup> См.: Березин Ф.Б. Указ. соч.

УДК 316.6 + 159.942:7.01

Е.В. РЯГУЗОВА  
Саратовский государственный университет  
E-mail: rjaguzova@yandex.ru

## **Роль Другого в преодолении последствий травматического стресса**

Реалии современного общества диктуют необходимость расширения пространства консультативного диалога с людьми, пережившими травматический стресс, до пространства полилога, включающего в себя коммуникации и интеракции со многими людьми. Показано, что полилогическое пространство репрезентируется с помощью таких осей, как «Я сам как Другой», «Я — психолог-консультант», «Я как Другой — близкие и значимые Другие», «Другой как Я» и «Другой как враг». Констатируется, что ключевой фигурой этого пространства является субъект травматического опыта, тогда как психолог-консультант выполняет роль своеобразного куратора-модератора, способного настроить, перестроить параметры этого пространства и гармонизировать его.

**Ключевые слова:** консультативная психология, субъект травматического опыта, коммуникация и интеракция с Другим, фигура Другого.

YE.V. RYAGUZOVA

**Role of Other in Coping with Traumatic Stress Consequences**

The paper affirms that contemporary society's realities predict a necessity to expand the consultative dialogue space with people who have experienced a traumatic stress to a polylogue space incorporating within itself communications and interactions with many people. It is made evident that a polylogical room is represented by means of such axes as "I myself as Other", "I — psychologist consultant", "I as other — intimate and significant Others", "Other as I" and "Other as Enemy". It is alleged that the key figure in this space is a traumatic experience subject, when a consultative psychologist performs a part of a specific curator-moderator capable of tuning and reformatting dimensions of this space and harmonizing it.

**Key words:** consultative psychology, traumatic experience subject, communication and interaction with Other, figure of Other.

Современная психология характеризуется расширением своего категориального аппарата за счет аналитики «старых», широко используемых понятий, которые до сих пор рассматривались как нечто само собой разумеющиеся и специально не тематизировались. К таким понятиям, несомненно, относится концепт «Другой». Другой представляет собой необходимое условие существования мира и выступает как онтологическое основание социального, именно благодаря ему человек не только осмысливает и конструирует социальную реальность, проблематизирует себя, постигая свою самость и расширяя горизонты самопознания, но и переживает радость победы и горечь поражения, эмоциональные взлеты и смысловые падения, ценностный кризис и духовный расцвет. В контексте данной работы нас будет интересовать роль Другого/Других в преодолении последствий травматического стресса через восстановление, а иногда и выстраивание заново intersubjectных отношений, при этом смещение акцента на роль Других в преодолении последствий травматического стресса не умаляет важность и не минимизирует значимость интрапсихических факторов, а означает лишь сфокусированность исследовательского интереса на фигуре Другого.

Консультативная психология рассматривается как отрасль психологического знания, акцентирующая свое внимание на изучении закономерностей психологического консультирования и описании процессов оказания психологической помощи посредством специально организованного диалога, являющегося одновременно и целью, и средством изменений в интрапсихическом пространстве человека, обратившегося за помощью. Диалог с консультантом обеспечивает перераспределение внутренних ресурсов личности и определяет смысловую траекторию разрешения трудной жизненной ситуации. Мы утверждаем, что реалии сегодняшнего дня и

современные психологические подходы диктуют необходимость расширения пространства диалога до пространства полилога, включающего в себя коммуникации и интеракции не только с психологом-консультантом, но и со многими другими людьми.

Условно пространство полилога человека, пережившего травматическую ситуацию, с Другим/Другими можно репрезентировать с помощью следующих осей или векторов:

аутокоммуникация: «Я прошлое» — «Я актуальное» — «Я будущее»; «Я сам как Другой»; коммуникация с психологом-консультантом: «Я» — «психолог-консультант»;

интеракция с ближайшим окружением: «Я как Другой» — «близкие и значимые Другие»;

общение и интеракция с людьми, имеющими аналогичный опыт: «Я» — «Другой с аналогичным опытом»; «Другой как Я»;

аутокоммуникация с реальным или воображаемым Другим как источником и причиной случившегося травматического события: Другой как враг.

Рассмотрим и проанализируем каждый из выделенных векторов.

**«Я прошлое» ↔ «Я как Другой» ↔ «Я будущее»**

Первый вектор пространства взаимодействия Я с Другими связан с внутренними монологами человека с самим собой. При этом контекст травматичности ситуации задает и своеобразие аутокоммуникации. Травматическое событие часто описывается как такое, которое выступает своеобразным маркером, репрезентирующим разрыв на жизненном пути личности, и может рассматриваться как точка бифуркации развития или регрессии Я. Под воздействием травматического события меняется не только картина внешнего мира, но и существенно трансформируется внутренний интрапсихический мир личности, ее ценности, смыслы и установки, происходят изменения в когнитивных моде-

лях существования, которые на субъективном уровне находят свое отражение в рефлексии личностной измененности, в особенностях оценки пережитого травматического события как индивидуального жизненного опыта, а также в изменениях представлений о психологической перспективе и о себе самом в будущем.

Во многих случаях снятие последствий травматического стресса происходит с помощью психологических защит, которые способствуют рефигурации травматического опыта и рассматриваются как совокупность действий, направленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего целостности и устойчивости индивида<sup>1</sup>. В проведенном ранее эмпирическом исследовании нами была предложена типология описательных моделей рефигурации травматического опыта<sup>2</sup>:

- *модель полной или частичной ассимиляции*, отражающая непротиворечивое встраивание травматического события во внутренний мир личности; травматическое переживание при этом преобразуется в травматический опыт и интегрируется личностью. Генеральный микст защит представлен такими механизмами, как проекция, рационализация и отрицание. Корреляционный анализ выявил, что значимое влияние оказывают защиты второго фронта, такие как реактивное образование, замещение, отрицание, проекция и регрессия;

- *модель инкапсуляции*, связанная с напряженностью внутреннего мира, неотработанностью травматического переживания, его вытеснением, помещением в своеобразную защитную оболочку — капсулу — и невозможностью его проживания; эта модель репрезентируется большим количеством защит, их неэффективностью и частичным возвратом к онтогенетически более ранним защитам. Доминирующий ряд психологических защит представлен такими механизмами, как проекция, отрицание и регрессия. Специфическими особенностями этой модели можно считать укрепление комплекса не-Я, конфликт между Я — не-Я, кризис идентичности и наличие внутреннего напряжения;

- *модель колонизации* отражает частичную или полную трансформацию Я-концепции, негативное разрешение кризиса идентичности и смену ценностей, установок и аттитюдов. Отличительной особенностью этой модели можно считать то, что травма-

тическое событие не просто встраивается в субъективное пространство, а подчиняет его себе, перестраивает его в соответствии с приобретенным травматическим опытом, деформируя ценностную структуру личности и изменяя Я-концепцию. При этом происходит разрешение конфликта Я — не-Я, механизм компенсации снижает внутреннюю напряженность ценой полной или частичной реорганизации Я-концепции и сменой способов функционирования.

Предложенные модели описывают траекторию совладания с последствиями травматического стресса и объясняют механизм образования посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) или посттравматического личностного расстройства (ПТЛР) в контексте личностных защит. Что касается определенного нами формата «Я прошлое» ↔ «Я как Другой» ↔ «Я будущее», то, как справедливо было отмечено известными психологами, существует некая критическая точка рассогласования между «Я актуальным», «Я прошлым» и «Я будущим», достижение которой приводит к социально-психологической дезадаптации (К. Хорни), к нарушениям личности (К. Роджерс), к низкому уровню самоактуализации (А. Маслоу) и даже к психическим расстройствам (Т. Хиггинс). В рамках предложенных выше моделей можно считать, что модель ассимиляции предполагает интеграцию травматического опыта и его встраивание в существующую Я-концепцию, следовательно, «Я как Другой» трансформируется в «Я с новым опытом», не вступающим в конфликт ни с «Я прошлым», ни с «Я будущим». Модель инкапсуляции акцентирует внимание на конфликте между «Я с новым опытом» и «Я прошлым» и на невозможности конструирования «Я будущего», а модель колонизации демонстрирует разрыв и критическое рассогласование между этими тремя модусами, указывая на кризисные отношения между ними.

#### **«Я актуальное» ↔ Другой в качестве психолога-консультанта**

Профессиональная коммуникация с человеком, пережившим травматический стресс, должна проходить поэтапно и основываться на целом ряде принципов. Мы не будем подробно останавливаться на динамических характеристиках психологического консультирования (они достаточно полно описаны в контексте разных подходов<sup>3</sup>), отметим лишь

три важных, на наш взгляд, момента. Первый связан с тем, что у людей, переживших ту или иную травматическую ситуацию, очень часто не возникает запроса на психотерапевтическую коммуникацию иногда просто из-за отсутствия подобного опыта взаимодействия, а иногда из-за дефицита соответствующего знания. Безусловно, после травматического события психика активизирует весь имеющийся арсенал психологических защит, которые могут способствовать рефигурации травматического переживания, о чем мы говорили выше. Однако необходима интенсификация просветительской работы как самих психологов-консультантов («информационная терапия»), так и представителей средств массовой информации для освещения проблем психологической помощи людям, получившим психическую травму, об интересных и эффективных программах психологической поддержки и совладания с травматическим стрессом, причем эта информация должна предназначаться не только членам профессионального психологического сообщества, но широкому кругу потенциальных клиентов. Для консультативной работы наличие запроса является необходимым и важным условием, поскольку оно связано с определенным уровнем ответственности клиента, его интенцией взаимодействовать и готовностью к изменениям.

Второй момент касается значимости и своеобразия консультирования в острый период, которое должно иметь место в кратчайшие сроки после актуализации травматического стресса, опираться, главным образом, на телесно-ориентированные техники, дифференцированно учитывать этиологию, содержание и специфику конкретной травматической ситуации. Известно, что в острый период необходимо работать в первую очередь с травматическими симптомами, а не с содержанием травматического переживания, ведь именно директивные и недирективные техники соматической терапии позволяют это делать достаточно эффективно<sup>4</sup>. Все последующие этапы консультативной работы связаны с проработкой содержательной составляющей травматического переживания, его смысловым уровнем и могут быть пролонгированы во времени.

Что касается алгоритма организации консультирования на первом этапе (в острый период), то перечислим основную секвенцию шагов:

1) выстроить соответствующие консультативные отношения, которые отличаются от любых других социальных интеракций, позволяют клиенту приобрести уникальный опыт и характеризуются: а) принятием клиента как личности; б) предоставлением ему достаточной свободы в выражении чувств; в) отсутствием любых морализаторских суждений; г) контролем консультанта над собственной идентификацией; д) соблюдением определенного модуса общения и ответственных ролей, при выполнении которых аффективная связь имеет определенные границы;

2) сформулировать цели консультативного взаимодействия таким образом, чтобы создать у субъекта позитивные «точки роста» и обозначить вероятностную положительную динамику;

3) усилить веру в возможности преодоления субъектом последствий трудной жизненной ситуации, в том числе подчеркиванием собственной профессиональной уверенности и компетентности при взаимодействии с ним;

4) провести одновременный поиск травматических и ресурсных зон с опорой на механизм компенсации, т.е. на имеющиеся у субъекта возможности, его потенциальные ресурсы и сохранившиеся резервы;

5) найти доступ к незавершенным действиям, отношениям и реакциям, которые были заблокированы, прерваны, остановлены во время травмы, и, соответственно, попытаться завершить их.

Третий момент имеет отношение к так называемым терапевт-факторам и клиент-факторам. К первым относится уровень профессиональной подготовленности и опытности психолога-консультанта, уровень личной и социальной ответственности, делегированной ему тем социальным институтом, который он представляет, правовые ограничения и инструкции. Клиент-факторы включают в себя глубину поражения личностных структур, степень жесткости рельефов психологических защит, силу Эго и других ресурсов, уровень соматизации симптомов, их природу и консультативную цель клиента<sup>5</sup>.

В этой связи необходимо сказать о принципах, на которых основывается интеракция психолога-консультанта и человека, пережившего травматическое событие, которые, в основном, повторяют главные этические принципы психодиагностического исследования: личной ответственности психолога-консультанта, наличия специальной под-



готовки и аттестации у лиц, занимающихся консультативной или психодиагностической деятельностью; охраны прав и интересов личности, предполагающий то, что психолог должен предвидеть и оценивать возможные негативные последствия своей работы и не допускать их; конфиденциальности и принцип осведомленного согласия.

**«Я как Другой» ↔  
«Близкие и значимые Другие»**

Важным вектором в пространстве полилога является коммуникация с близкими людьми. При этом стоит обратить внимание на то, что близкие люди и значимые Другие также испытывают стрессовое состояние, которое можно обозначить как «сопереживающее присутствие» (П. Левин). Доступность поддерживающих Других выступает важным фактором в преодолении или, наоборот, фасилитации последствий травматического стресса. В свое время К.Г. Юнг подчеркивал важность разделения любого опыта с другими людьми, полагая, что при отсутствии подобного разделения он образует эмоционально заряженные комплексы — источники психической патологии<sup>6</sup>.

Применительно к процессу горевания это неоднократно отмечалось в литературе: например, Дж. Боулби замечает, что члены семьи, друзья и другие люди играют основную роль, либо помогая процессу горевания, либо препятствуя ему; К. Паркес также подчеркивает важность социальной поддержки близких и опасность изоляции людей, переживающих утрату; М. Кляйн описывает в формате объектных отношений роль «хорошего объекта» в процессе зрелого горевания, подчеркивая при этом, что разрешение регрессии на параноидно-шизоидную позицию, которая характеризует горевание, в некоторой степени зависит от интернализации опыта поддержки и любви со стороны внешних объектов. Эта интернализация «хорошего» объекта смягчает примитивную агрессию и облегчает движение к депрессивной позиции и дальше — к успешному разрешению процесса горевания. М. Кляйн отмечает: «...если у скорбящего есть люди, которые разделяют его горе, и если он может принять их сочувствие, то поддерживается гармония его внутреннего мира, страхи и дистресс проходят быстрее»<sup>7</sup>. Дж. Хэгман, обобщая зарубежный опыт, выделяет несколько ключевых ролей, которые выполняет Другой в горевании: 1) обеспечение базовых

жизненных потребностей; 2) проявление любви, эмпатии и понимания; 3) принятие и/или разделение аффекта.

Еще одним важным аспектом роли других людей в процессе совладания с утратной ситуацией являются ритуалы — «медленное прощание» (М. Циполетти)<sup>8</sup>, призванные с помощью зафиксированных в культуре способов завершить внешнюю коммуникацию с ушедшим, способствовать его переводу во внутренний план, восстановлению прежнего уклада жизни и обретению жизненной перспективы, несмотря на разрушенный, но способный рефигурироваться интрапсихический мир.

В посттравматический период можно выделить следующие функции близких и значимых Других:

коммуникативная функция, включающая в себя организацию активного диалога с человеком, пережившим травматическое событие. Реализация этой функции приводит к осмыслению и пониманию случившегося через артикуляцию, проговаривание важных аспектов переживания, именно близким людям позволено задавать неудобные вопросы, выражать сомнение, комментировать ситуацию, давать оценку действиям других участников травматического события, да и просто взаимодействовать тогда, когда человек находится в состоянии «психического онемения» (Бэйкер и др.);

аффективная функция, связанная с поощрением выражения чувств. Фурман говорит о том, что «иногда <...> трудности в выражении аффекта происходят просто из-за отсутствия кого-либо, кто разделял бы чувства или на кого они могли бы быть выплеснуты»<sup>9</sup>. Важным моментом здесь является «переживание созвучного отклика» (Дж. Хэгман), разделение аффекта с другими, их эмоциональная вовлеченность и откликаемость на травматическое событие, эмпатия, позволяющие присоединиться к человеку и дать почувствовать ему внешнюю опору в мире, который стал опасным, враждебным и разрушительным. Вместе с тем необходимо соблюдать определенную меру, степень сочувствия, поскольку избыточное выражение чувств иногда столь же опасно, как и их отсутствие. Нужно попытаться сделать так, чтобы проявления искреннего сочувствия не трансформировались в жалость, коннотативно связанную с обесцениванием человека, или актуализировали чувство вины у пострадавшего за

доставленные другим чрезмерные эмоциональные потрясения<sup>10</sup>;

регулирующая функция касается, прежде всего, организации контекста заботы и безопасности. Известно, что регрессия в результате психопатологии или травмы может актуализировать архаические состояния, вызывающие повышенную потребность в помогающем отклике окружения. Человек испытывает острую нужду не только в эмоциональном соучастии и понимании, но и в физическом участии окружающих, которые способны решить сложные и трудные задачи, взять на себя процесс принятия какого-либо решения, принять на какой-то период ответственность, создав фон безопасности внутри контекста заботы.

Следовательно, близкие Другие занимают в пространстве полилога важное и существенное место, ослабляя или усиливая последствия травматического стресса, формируя или разрушая контекст заботы и безопасности, эмпатически вовлекаясь в коммуникацию или дистанцируясь от субъекта травматического переживания.

#### **«Я актуальное» ↔ Другой как Я**

Еще одним, не менее важным, вектором изучаемого пространства является взаимодействие с другими людьми, имеющими подобный опыт. Существует достаточно много свидетельств того, что люди, пережившие сходную травматическую ситуацию, охотно консолидируются в формальные и неформальные сообщества, демонстрируя тем самым амбивалентную поведенческую стратегию. Содержание этой стратегии заключается в том, что она включает в себя, с одной стороны, желание отделиться от большинства людей, обособиться, изолироваться, а с другой стороны, стремление объединиться и выделиться в особую группу, обладающую иными знаниями и специфическим опытом.

На наш взгляд, желание отгородиться от людей связано со страхом непринятия другими, с потерей статуса равноправного члена группы, со своеобразной «стигматизацией несчастием» и с переводом людей, переживающих травматическую ситуацию, в разряд жертв, по отношению к которым действуют иные эмоциональные и этические стандарты. Обособление и объединение с «такими же, как Я» помогает субъекту пережить травматическую ситуацию, разделив тяжесть эмоциональных потрясений и смысловую невы-

носимость с людьми, обладающими сходным опытом. Кроме того, в этом случае Другие становятся своего рода «зеркалами», в которых субъект травматического опыта видит глубину своих проблем, значимость собственных потерь, серьезность ценностно-смысловых разрывов и необходимость жизненной трансформации, находясь в своеобразной позиции наблюдателя, позволяющей снизить интенсивность субъективного переживания, сместить аффективный фокус с собственной травмы на подобное переживание другого человека, посмотреть на свой травматичный опыт глазами «Другого» и тем самым (хотя бы на время) покинуть зону всепоглощающего страдания.

#### **«Я актуальное» → Другой как враг**

Травматический стресс, активизируя атрибутивные процессы, способствует тому, что субъект травматического переживания начинает объяснять причины произошедшего с ним через поиск того, кто является реальным или воображаемым источником случившегося. Это могут быть реально персонифицированные люди — террористы, преступники и маньяки, генерализованные, обезличенные другие — врачи, правительство или даже целые этносы, в редких случаях источником всех бед человек начинает считать себя самого. Как правило, в результате в интрапсихическом мире субъекта формируется своеобразный «очаг зла», который выступает доминирующим императивом поведения, генерирует деструктивные тенденции, вызывая подозрительность, агрессивность, враждебность и актуализируя специфический архетип, запечатленный в глубинах коллективного бессознательного и представленный в сознании архетипическим образом врага. Наличие фигуры Врага (независимо от содержательной наполненности этого образа) связано с актуализацией интенсивных негативных эмоциональных состояний (страх, отвращение, ненависть) и фиксированных интенций, сопровождается напряженным монологическим общением, нарушением саморегуляции и адаптации.

Таким образом, анализ коммуникативного пространства человека, пережившего травматическую ситуацию, показывает наличие в этом пространстве множества разнородных фигур, интеракция с которыми способствует преодолению последствий травматического стресса, либо фасилициру-

ет их. Не вызывает сомнения, что ключевой фигурой этого пространства является сам субъект как автор и актер своего уникального жизненного проекта, тогда как психолог-кон-

сультант выполняет роль своеобразного куратора-модератора, способного настроить, переформатировать параметры этого пространства и гармонизировать его.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Лапланш Ж., Понталис Ж. Словарь по психоанализу. М., 1996. С. 357–394.

<sup>2</sup> См.: Рягузова Е.В. Психологическое конструирование ситуации в повседневных и экстремальных условиях // Человек и социум в трансформирующемся мире: сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2005. С. 208–213.

<sup>3</sup> См.: Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы. М., 2006; Гулина М. Терапевтическая и консультативная психология. СПб., 2001.

<sup>4</sup> См.: Иванченко С.Н. Соматическая терапия травмы при работе с пострадавшими в чрезвычайных ситуациях // Московский психотерапевтический журн. 2003. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/mpj/2003/n1/ivanchenko.shtml> (дата обращения: 19.09.2009).

<sup>5</sup> Цит. по: Гулина М. Указ. соч. С. 38.

<sup>6</sup> См.: Юнг К.Г. Персона — 2 // Психология самосознания. Самара, 2000. С. 543–564.

<sup>7</sup> Цит. по: Хэгман Дж. Роль Другого в горевании // Журн. практической психологии и психоанализа. 2002. № 3. URL: <http://psyjournal.ru/j3r/pap.php?id=20020311> (дата обращения: 21.09.2009).

<sup>8</sup> Цит. по: Хааз Э. Ритуалы прощания: антропологические и психоаналитические аспекты работы с чувством утраты // Московский психотерапевтический журн. 2000. № 1. С. 29–47. URL: <http://psyjournals.ru/mpj/2000/n1/> (дата обращения: 19.09.2009).

<sup>9</sup> Цит. по: Хэгман Дж. Указ. соч.

<sup>10</sup> См.: Дембо Т., Левитон Г., Райт Б. Приспособление к несчастью — проблема социально-психологической реабилитации // Московский психотерапевтический журн. 2003. № 1. С. 142–175. URL: <http://psyjournals.ru/mpj/2003/n1/> (дата обращения: 19.09.2009).

УДК 316.6

И.А. КРАСИЛЬНИКОВ

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

## Теоретическое обоснование спонтанно-ассоциативного метода диагностики внутриличностных конфликтов

В статье дается теоретическое обоснование спонтанно-ассоциативного метода для диагностики внутреннего конфликта личности. Автор опирается на идеи ассоцианизма и психоанализа, которые были синтезированы в методологию ассоциативного эксперимента.

**Ключевые слова:** внутриличностный конфликт, созерцательность, ассоциативный эксперимент, спонтанно-смысловые образы, спонтанно-ассоциативный метод.

I.A. KRASILNIKOV

## *It is Theoretical Substantiation of Spontaneity-Association Method for Diagnostics of Inner Conflict Personality*

There is theoretical substantiation of spontaneity-association method of diagnostics of inner conflict personality in the article. Author found on ideas of associanism and psychoanalysis. They were synthesized at methodology of an associative experiment.

**Key words:** inner conflict, contemplation, associative experiment, spontaneity-sense images, spontaneity-association method.

Существует целый класс внутренних конфликтов, получивших название экзистенциальных, которые не поддаются со стороны субъекта однозначному целенаправленному их разрешению: поведенческие стратегии в некоторых случаях могут приводить к еще большей фрустрации, тревожности и эмоциональным страданиям. Такие трудные жизненные ситу-

ации могут онтологически пониматься как невозможность дальнейшего существования и метафорично были обозначены Ж.П. Сартром<sup>1</sup> как «Стена», а Ф. Перлзом<sup>2</sup> — как «Тупик». В связи с этим возникает сложная теоретическая проблема обнаружения психологических форм активности, которые приводили бы к разрешению такого рода внутренних конфликтов. Про-

цесс разрешения включает чередование этапов предметно-познавательной деятельности и рефлексивного.

В контексте данной проблематики для анализа этапа рефлексивности имеет смысл привлечь понятие «созерцательность» в понимании С.Л. Рубинштейна<sup>3</sup>. Человек постигает мир созерцанием; объекты созерцания находятся внутри субъекта, человек же находится внутри своего бытия. Созерцательность связывается С.Л. Рубинштейном не с пассивностью, страдательностью и бездейственностью, она выражает реальные взаимодействия человека с внешним миром, является способом чувственно-познавательного отношения к миру. Активность человека проявляется не только в деянии, но и в созерцании, в умении правильно, подлинно постичь и отнестись к миру, бытию, что увеличивает возможности преобразования мира и себя. Созерцание рассматривается как реальная причастность человека к миру.

К.А. Абульханова-Славская<sup>4</sup>, комментируя взгляды С.Л. Рубинштейна, считает, что созерцательность следует понимать не феноменологически как непосредственность, пассивность, а как вскрывающее ценностное отношение субъекта к бытию. Созерцательность можно рассматривать как способность субъекта к размышлению, «заинтересованность» в раскрытии истины на основе единства познания и практики; созерцательность — это и способность к обнаружению истинного положения дел действительности. Созерцательность направлена на выявление, раскрытие и обнаружение сущности самого субъекта, человечности.

Занятие субъектом позиции рефлексивной созерцательности является, на наш взгляд, важнейшим этапом разрешения экзистенциально-ценностного внутреннего конфликта. Созерцательность сопровождается, по нашему мнению, и таким фундаментальным психологическим феноменом, как спонтанность психических процессов, о важности которого так много писали экзистенциально-аналитические и гуманистически ориентированные психологи: И. Ялом, Р. Мэй, К. Роджерс, А. Маслоу и др. Следует сказать, что еще в свое время, разрабатывая проблему детерминации развития личности, С.Л. Рубинштейн<sup>5</sup> использовал понятие «спонтанность».

Разрешение внутриличностных конфликтов связано с проблемой психологических

механизмов регуляции поведения. В связи с этим заслуживает особого внимания позиция Е.А. Сергиенко<sup>6</sup>, считавшей, что регулятивная функция субъекта осуществляется в форме контроля поведения. По ее мнению, в отличие от саморегуляции, контроль поведения обладает спонтанностью и самопроизвольностью. На основании этой идеи нами был выделен феномен спонтанно-смысловых образов в ментальном мире субъекта как проявлений неразрешенных внутренних конфликтов<sup>7</sup>.

Опираясь на некоторые представления экзистенциальной философии, культурологии, трансперсональной психологии и естественные науки, В.В. Налимов<sup>8</sup> построил вероятностно-ориентированную смысловую модель личности, где спонтанность продуцируется глубокими смыслами человека, которые, в свою очередь, трансцендируют человека, и становится возможным выход за пределы личностной ограниченности. Он пишет о необходимости раскрыть семантическую связь между триадой «свобода — спонтанность — творчество».

Можно синтезировать вышеназванные точки зрения различных авторов в единую модель созерцательности в контексте разрешения внутренних конфликтов. Созерцательность представляется необходимой ценностной формой бытия человека и представляет собой спонтанно-смысловой контроль в субъективно неразрешимой жизненной ситуации, является важным этапом разрешения внутриличностного конфликта. В процессе созерцательности как спонтанно-смысловом рефлексивном процессе появляется принципиальная возможность подлинного постижения себя в трудной жизненной ситуации, что может привести к процессам самоорганизации: принятию решения и снятию смысловой разблокировки личности для творческих действий, деятельности и обретению чувства внутренней свободы.

Спонтанные переживания и соответствующие мыслеобразы при неразрешенных внутренних конфликтах сигнализируют субъекту о разорванности жизни, отчужденности собственного «Я» от его жизни, о необходимости нового понимания себя в новой трудной жизненной ситуации, необходимости осуществления спонтанного контроля субъекта над жизненным путем. Ментальная спонтанность мыслеобразов при глубоких внутренних конфликтах имеет свойство сла-

бого побуждения внутренней активности и не всегда способна инициировать выход в реальную жизнедеятельность. Самоблокировка подлинности «Я» — это одновременно блокировка собственной свободы и спонтанности.

В силу того, что внутренние конфликты не всегда достаточно хорошо осознаются самим субъектом, существует методологическая трудность их психодиагностики. На основе и с учетом вышесказанного мы попытаемся обосновать возможность психодиагностики внутренних конфликтов личности, обратившись к «ассоциативному эксперименту» как проективному методу. Идея заключается в том, что ассоциативные реакции можно отнести к спонтанным психическим процессам, на основе чего могут вскрываться «застаревшие», давно вытесненные и неразрешенные внутренние конфликты. Для этого следует обратиться кратко к истории ассоцианизма.

Изучение ассоциаций началось задолго до возникновения научной психологии и восходит к Аристотелю, Платону и Т. Гоббсу, однако термин «ассоциация» был предложен Дж. Локком. Ассоциация (от лат. *associatio* — соединение) — связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого, автоматически, произвольно вызываются скрытые образы<sup>9</sup>.

От констатации факта ассоциации (например, восприятие предмета вызывает образ его владельца) психологическая наука перешла к его объяснению. Это придало понятию об ассоциациях в психологии детерминистский смысл: возникновение в сознании образа происходит за счет зафиксированного прошлого опыта.

Ассоциации рассматриваются как основное явление душевной жизни. Проблемой ассоциаций занимались такие английские философы и психологи, как Т. Браун, Д. Миллер, Г. Спенсер и др. Так Дж. Милль вводит в ассоциативную психологию понятие «Я» в качестве субъекта сознания, а А. Бэн — представление о спонтанной активности нервной системы, проявлением которой являются спонтанные движения<sup>10</sup>. При этом течение действий не требует высокого эмоционально-духовного напряжения при их исполнении. Он также говорит о творческих ассоциациях как способности составлять новые комбинации. Ассоциативная психология пыталась установить любую связь на «все и вся», что было отвергнуто гештальтпсихо-

логией, которая, в свою очередь, направила усилие на исследование целостных типов связей между психическими явлениями.

Вместе с тем, несмотря на серьезные и неоспоримые достижения, ассоцианизм, развиваясь, все более обнаруживал свою теоретическую несостоятельность. Это направление было замкнуто на сознание и не открывало путей для его объективного исследования. С.Л. Рубинштейн считал, что ассоциации — это вообще не механизм, а явление, конечно, фундаментальное, но требующее объяснения<sup>11</sup>. А.Н. Ждан замечает, что в ассоцианизме оказались неразрешимыми такие центральные проблемы психологии, как духовное развитие человека, источники психической активности, поведение, личность, осмысленные продуктивные процессы мышления.

Изучение ассоциаций с целью выявления особенностей различных психических процессов используется и в современной психологии (в частности, проблема смысловых ассоциаций, их роль в обучении и т. д.). А.Н. Ждан, оценивая итоги исторического развития ассоцианизма, говорит о его прогрессивном характере, т.к. в нем отстаивается эмпирический подход к пониманию психического и сознания<sup>12</sup>. Далее она выделяет особую роль Т. Брауна, который обнаружил факторы, способствующие возникновению конкретной ассоциации из множества возможных в данный момент; к таким факторам относится сила эмоциональных впечатлений, объединяющихся в ассоциацию. С этого момента, по ее мнению, и начинается активное изучение ассоциаций, их типов, стратегий порождений, обусловленных различными культурными, социальными, гендерными и иными характеристиками личности.

Ассоциативная психология имеет прикладное значение: ассоциативный эксперимент нашел широкое применение в школе психоанализа. В клинической практике его использовали Р. Зоммер, Э. Крепелин, З. Фрейд, К.Г. Юнг, В.М. Бехтерев, А.Г. Иванов-Смоленский, В.П. Протопопов и др. Спонтанность ассоциативных процессов побуждает интуитивно вырабатывать мыслительные стратегии поиска проблем и их решения.

Метод ассоциативного исследования личности можно считать следующим этапом в развитии ассоцианизма. Ассоциативный эксперимент<sup>13</sup> как проективный тест был предложен в начале XX в. швейцарским психологом

К.Г. Юнгом и почти одновременно М. Вертгеймером и Д. Кляйном для выявления скрытых мотиваций, установок, аффективных комплексов личности. Ассоциативный метод, первоначально разрабатывавшийся применительно к задачам психиатрии, позднее стал применяться для исследовательских и психодиагностических целей в психолингвистике, криминалистике и др. Испытуемый должен отвечать на определенный набор слов-стимулов как можно быстрее, любым пришедшим ему в голову словом. Ассоциации характеризуются опосредованностью и ориентацией на чувственный жизненный опыт: чем меньше контроль сознания, тем больше психодиагностической информации о личности содержат ассоциативные ряды и цепочки. Исходя из этого, мы можем говорить об ассоциациях как спонтанных, произвольных смысловых образах, отражающих отношения субъекта к действительности. По задачам и формам исследования различают свободный, направленный и цепной ассоциативный тест<sup>14</sup>.

Регистрируются тип возникающих эмоционально окрашиваемых ассоциаций, частота однотипных ассоциаций, величина латентных периодов (время между словом-стимулом и ответом испытуемого), поведенческие и физиологические реакции и др. Задержка времени ответа объясняется вытеснением или нежеланием отвечать. Помимо отдельных слов в качестве стимулов в ассоциативном тесте могут быть использованы числа, бессмысленные слоги, незнакомые слова, рисунки, цветные пятна, звуки и т. д.

По мнению К.Г. Юнга<sup>15</sup>, слово ударяет по конгломерату психических содержаний, которые он назвал психологическим комплексом. Эти комплексы характеризуются высокой чувствительностью: слово-стимул, по выражению Юнга, затрагивает глубинные слои психического, в результате происходит эмоциональный «взрыв». Ассоциации вызывают чувства и переживания, уводящие в прошлое. Эмоциональные проявления могут быть неосознанно подавлены, а стимулы проигнорированы, поэтому важно, чтобы эти реакции не контролировались со стороны сознания. Интерпретация полученных результатов зависит от теоретических взглядов исследователей, использовавших ассоциативный эксперимент. Так, согласно Юнгу, по характеру ассоциаций, времени реакции, общему поведению обследуемого можно судить о его скрытых аффективных комплексах.

Если К.Г. Юнг широко понимал концепт «эмоциональные комплексы», то в центре внимания Д. Рапапорта и других психоаналитиков ассоциации и их символика связываются с психосексуальными комплексами. В работах А.Р. Лурия<sup>16</sup> данные результатов ассоциативного теста объективировались параллельным измерением психофизиологических, психомоторных показателей, что позволяло ему таким образом диагностировать «скрытые следы аффектов».

Вопрос о валидности ассоциативного теста не может быть решен без соотнесения с теоретическими позициями разрабатывавших его авторов. Факт выявления психосексуальных проблем с помощью ассоциативного теста в настоящее время еще не доказан. Большинство же исследователей сегодня склонны рассматривать ассоциативный тест в качестве индирективного приема изучения интересов и установок личности, творческой одаренности. Имеются данные о достаточно высокой ретестовой надежности некоторых вариантов ассоциативного теста<sup>17</sup>.

Ассоциативные структуры являются одной из форм отражения взаимосвязей объектов действительности. Благодаря произвольности ассоциирование не только отражает реально существующие, но и устанавливает новые, значимые для индивида связи объектов, идей. Появляется возможность реконструирования трудной жизненной ситуации, поэтому ассоциативный тест может выполнять и прикладную психокоррекционную функцию.

Разновидностью ассоциативного теста являются также методики «Незаконченные предложения» Д.М. Сакса<sup>18</sup> и С. Леви, «Эгоцентрические ассоциации» Т. Шустровой<sup>19</sup>. По нашим данным, тест Сакса-Леви вполне можно использовать для психодиагностики внутриличностных конфликтов. В основе спонтанно-ассоциативных методов диагностики лежит субъектно-гуманистический подход, который имеет очевидные преимущества перед номотетическим для исследования целостных форм субъективного мира, каковыми являются внутренние конфликты. Следует также дополнительно отметить, что феномен незаконченных предложений есть одновременно феномен незавершенного гештальта.

В заключение можно сделать выводы.

Разрешение экзистенциальных внутренних конфликтов включает чередование этапов предметно-практических и созерца-

тельно-рефлексивных действий. Созерцательность отличается спонтанностью проявления чувственно-смысловых образов, которые, в свою очередь, определяют онтологию отношений человека и мира.

Можно выделить спонтанно-ассоциативные психические процессы в жизненном мире человека как смысловые референты внутриличностных конфликтов. Эти референты-образы имеют смысловую ассоциативную связь с неразрешенными внутренними конфликтами.

Ассоциативный эксперимент и его вариативный метод «незаконченных предложений» имеет достаточные теоретико-методологи-

ческие основания для использования их как психологического инструмента в диагностике внутриличностных конфликтов. В таких случаях правомерно, на наш взгляд, говорить о спонтанно-ассоциативном проективном методе.

Спонтанно-ассоциативный метод представляет определенную ценность в плане психокоррекции, когда в процессе открытого спонтанного продуцирования конфликтных отношений со значимыми другими возможна реконструкция трудной жизненной ситуации.

Установление валидности спонтанно-ассоциативного метода для диагностики внутриличностного конфликта требует дополнительных уточняющих исследований.

### Примечания

- <sup>1</sup> См.: Сартр Ж.П. Тошнота. Рассказы. Пьесы. Слова. М., 2010.
- <sup>2</sup> См.: Перлз Ф. Опыт психологии самопознания. М., 1993.
- <sup>3</sup> См.: Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- <sup>4</sup> См.: Там же.
- <sup>5</sup> См.: Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
- <sup>6</sup> См.: Сергиенко Е.А. Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М., 2007. С. 13–28.
- <sup>7</sup> См.: Красильников И.А. Спонтанность как фундаментальное свойство субъекта разрешения жизненных противоречий и внутриличностных конфликтов // Психология человека в современном мире: в 6 т. Т. 1: Комплексный и системный подходы в исследовании психологии человека. Личность как субъект жизненного пути: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (Москва, 15–16 октября 2009 г.) / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова. М., 2009. С. 193–202.
- <sup>8</sup> См.: Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., 2007.
- <sup>9</sup> См.: Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 28–29.
- <sup>10</sup> См.: Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней. М., 2004.
- <sup>11</sup> Там же.
- <sup>12</sup> Там же.
- <sup>13</sup> См.: Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии. М., 2006.
- <sup>14</sup> См.: Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб., 2000.
- <sup>15</sup> См.: Юнг К.Г. Аналитическая психология: теория и практика. Тэвистокские лекции. М., 1998.
- <sup>16</sup> См.: Попова Т.В. Указ. соч.
- <sup>17</sup> Там же.
- <sup>18</sup> См.: Практическая психодиагностика / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2006.
- <sup>19</sup> См.: Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

УДК 139.9

А.С. МАМБЕТАЛИНА

Актюбинский государственный университет им. К.Жубанова  
E-mail: mambetalina@mail.ru

## Понятие стиля как определенного способа функционирования системы

Наиболее общей закономерностью, лежащей в основе феномена стиля, считается связь между различными элементами системы. Стилевая система имеет многоуровневую структуру: ее различные иерархические уровни представляют собой ряд «подсистем» по отношению к «вышестоящей», более широкой, системе. Таким образом, стиль выступает как определенный способ функционирования системы и как целое, имеющее свою структуру, единство отдельных (компонентов).

**Ключевые слова:** деятельность, стиль, индивидуальность.

A.S. MAMBETALINA

**Concept of Style as Certain Way of Functioning of System**

The most general law underlying a phenomenon style allocate communication between various elements of system. The style system has multilevel structure: its various hierarchical levels represent a number "subsystems" in relation to the "higher", wider system. Thus, style acts as a certain way of functioning of system and as whole, having the structure, unity of separateness (components).

**Key words:** activity, style, individuality.

Исследование проблемы становления индивидуального стиля педагогической деятельности студента в процессе практической подготовки предполагает определение исходных методологических положений, которые могут быть выявлены в ходе теоретического анализа дефиниции «индивидуальный стиль педагогической деятельности» с философской позиции.

В нашей работе основным понятием является «индивидуальный стиль педагогической деятельности». Учитывая, что оно имеет несколько составляющих, целесообразно рассмотреть их как отдельно, так и во взаимосвязи. Само понятие «стиль» изначально происходит от греческого *stylos*, затем — от латинского *stylus* — буквально, заостренная палочка для письма. Именно в таком значении впервые упоминается стиль у древних греков («каков стиль, такова и работа»). Наиболее ранние свидетельства существования понятия «стиль» относятся к античной риторике, где оно выступает как характеристика выразительных средств языка, способа изложения, склада речи.

С течением времени понятие стиля претерпело изменения, становясь более абстрактным и отражая определенные особенности человека, например, его характер, умение выражать мысль и т.д.: «каков стиль, такой и характер» (Платон), «стиль есть лицо души» (Сенека)<sup>1</sup>. В дальнейшем это понятие использовалось в архитектуре, музыке, а потом перешло в искусствоведение, литературоведение, лингвистику. Конкретизируясь в различных областях науки, категория стиля, соответственно, отражает различные сферы жизнедеятельности, что позволяет считать понятие междисциплинарным. При анализе работ, непосредственно посвященных проблеме дифференциации личности, обращает на себя внимание частое применение таких словосочетаний, как: стиль индивидуальности, стиль деятельности, стиль отношений, стиль поведения, стиль личности, когнитивный стиль и т.д. Таким образом, в настоящее время понятие «стиль» употребляется в очень широком контексте.

Несмотря на различие в толкованиях этого понятия, существует общее «смысловое поле» его определений. По мнению Е.Н. Устюговой, в искусстве, культуре, мышлении, поведении и т.д. стиль рождается тогда, когда из конгломеративного множества элементов возникает упорядоченное целое, в котором связи между элементами являются функциональными<sup>2</sup>. Таким образом, стиль как определенный способ организации функционирования системы — не просто отдельные выразительные средства, их сумма, а система, которая как целое есть нечто большее, качественно иное, чем сумма его элементов. Всякий стиль представляет собой единство органически внутренне взаимосвязанных взаимодействующих элементов, образующих в совокупности целостную, относительно устойчивую систему<sup>3</sup>.

Мы разделяем точку зрения Н.Ю. Посталюк о необходимости создания общей теории стиля, которая бы объясняла и прогнозировала закономерности и тенденции развития этого феномена в различных областях жизнедеятельности<sup>4</sup>. Мы также считаем, что педагогический раздел такой теории предполагает как разработку содержания, раскрывающего сущность понятия, так и организацию его развертывания на разных уровнях.

Поскольку понятием стиля обозначается не любая сущность повторяющихся признаков и не всякое единство есть единство именно стилевое, постольку более адекватное определение этого понятия требует уточнения сущности лежащих в его основе признаков, неперменного соотношения его с такими основными «парами» диалектических категорий, как общее и единичное, содержание и форма, сущность и явление, субъективное и объективное, абстрактное и конкретное, теория и практика. Стиль может рассматриваться как особого рода типологическая категория, сущность которой определяется неким общим критерием, составляющим основу типологизации ряда явлений. Статус стилиобразующих имеют только устойчивые, повторяющиеся (сущностные) признаки.



В качестве наиболее общей закономерности, лежащей в основе феномена стиля, выделяют связь между различными элементами системы. Она имеет многоуровневую структуру: ее различные иерархические уровни представляют собой ряд «подсистем» по отношению к «вышестоящей», более широкой, системе. Таким образом, стиль выступает как определенный способ функционирования системы и как целое, имеющее свою структуру, единство отдельных (компонентов).

Диалектическое рассмотрение требует осознания того, что источник развития находится внутри системы. Накопление количественных изменений подрывает систему изнутри. Устойчивость и изменчивость — два элемента противоречивого единства процесса развития стиля. Диалектическое противоречие между относительной устойчивостью стилевой системы, с одной стороны, и постоянными изменениями развития этой системы, с другой, является источником ее развития; «...движущей силой выступает постоянно воспроизводящееся противоречие между устойчивыми особенностями деятельности, представляющими собой элемент социального опыта, и новыми, изменившимися условиями в различных сферах жизнедеятельности личности: труде, познании, общении. <...> Постоянно повторяющиеся изменения в социокультурной ситуации приводят к модификациям индивидуального стиля деятельности»<sup>5</sup>. Также движущей силой индивидуального творчества педагога является постоянно возникающее и разрешаемое противоречие между типичными в педагогической технике действиями и необходимостью находить и применять новые, нестандартные решения постоянно возникающих в практике задач.

Другое диалектическое противоречие в том, что стиль одновременно является и порождающей, определяющей системой, и вместе с тем порождаемой, определяемой. Таким образом, в категории «стиль» находят выражение философские законы диалектики:

законы единства и борьбы противоположностей, взаимосвязи общего, особенного и единичного, объективного и субъективного и др.

Кроме того, в философии существует подход к определению категории «стиль» с позиции диалектики содержания и формы. Одни исследователи рассматривают стиль как «содержательную форму», другие считают, что «... стилевое единство всегда как бы “проступает” в являющейся стороне деятельности, данной нам в восприятии, воплощая устойчивую целостность способа деятельности в типичной форме ее внешнего проявления»<sup>6</sup>.

В связи с тем, что в философской литературе общепризнанным является деление формы на внешнюю и внутреннюю, логично различать в стиле внутреннюю структуру и его внешнее проявление на уровне реальной действительности.

В наиболее общем значении понятие стиля определяется в философском энциклопедическом словаре как характерное физиономическое единство какого-либо явления человеческой жизни и деятельности, типичная форма его внешнего выражения<sup>7</sup>. Таким образом, на философском уровне стиль — «диалектическое единство формы выражения и формы осуществления способа организации функционирования любой системы, связанной с человеческой деятельностью»<sup>8</sup>.

Обобщая вышеизложенное и проецируя на тему нашего исследования, можно сделать следующие выводы: внутренним источником развития системы являются диалектическое противоречие устойчивого и изменчивого, количественные накопления, «подрывающие» систему изнутри; внешний источник развития системы — противоречия между устойчивыми особенностями деятельности и постоянно изменяющейся социокультурной ситуацией; стиль есть определенный способ функционирования системы, в нем следует различать внутреннюю структуру и его внешнее проявление на уровне реальной действительности.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Таранов П.С. 120 философов. Анатомия мудрости. Симферополь, 1997.

<sup>2</sup> См.: Устюгова Е.Н. Стиль как явление культуры. СПб., 1994.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> См.: Нормативно-правовое и организационно-управленческое обеспечение деятельности ресурсных центров профессионального образования / под общ. ред. Н.Ю. Посталюк. М., 2005.

<sup>5</sup> Устюгова Е.Н. Указ. соч. С. 44.

<sup>6</sup> Таранов П.С. Указ. соч. С. 37.

<sup>7</sup> См.: Солодовников С.Ю. Большой энциклопедический словарь. М., 2002.

<sup>8</sup> Устюгова Е.Н. Указ. соч. С. 64.

УДК 159.9

Н.М. ГОЛУБЕВА

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

## **К проблеме дифференциации понятий психологического и субъективного благополучия личности**

В статье анализируются возникновение и функциональные особенности понятий психологического и субъективного благополучия личности. Рассматриваются основные исследовательские традиции этих направлений. Выдвигается тезис о взаимодополняемости этих понятий.

**Ключевые слова:** личность, психическое здоровье, субъективное благополучие, психологическое благополучие.

N.M. GOLUBEVA

## **To a Problem of Differentiation of Concepts of Psychological and Subjective Well-Being of the Person**

In article occurrence and functional features of concepts psychological and subjective well-being of the person are analyzed. The basic research traditions of these directions are considered. The thesis about complementarity of these concepts is put forward.

**Key words:** person, mental health, subjective well-being, psychological well-being.

Категория личности настолько сложна и увлекательна для изучения, что точка в этом процессе, вероятно, никогда не будет поставлена. Даже, казалось бы, хорошо изученные ее стороны и проявления заставляют исследователей вновь и вновь обращать к ним свое внимание. Одно из таких направлений — исследование личностного благополучия, которое, безусловно, находится в междисциплинарной плоскости. Этим вопросом занимались и занимаются как традиционные науки (философия, социология, педагогика, медицина, антропология), так и относительно молодые дисциплины (валеология, акмеология и т.д.). Тем не менее, на наш взгляд, именно в предметном поле психологической науки созданы и детализированы наиболее интересные и современные концепции этого феномена: психологического благополучия и субъективного благополучия личности. Целью данной статьи является их сравнительный анализ.

Для этого обратимся сначала к истории вопроса. Еще в античной философии существовало две основных традиции в понимании счастья. Гедонистическое направление (древнегреч. ἡδονή, лат. *hedone* — «наслаждение», «удовольствие»), основоположником которого считается древнегреческий философ Аристипп из Кирены (ок. 435–355 гг. до н.э.), определяет счастье как сиюминутное наслаждение, чувственную радость. Удовольствие здесь является как мотивом, так и целью всего поведения человека. При этом

не делается различия между видами удовольствия, поскольку все они могут быть в итоге сведены к физическому удовольствию. Путь к счастью, по мнению Аристиппа, лежит в достижении максимального удовольствия при избегании боли. Смысл жизни заключается именно в получении физического удовольствия. Удовольствия и страдания являются мерилем добра и зла, истины и лжи. Однако, будучи учеником Сократа, для которого морально-нравственные критерии были решающими, Аристипп отмечает, что человек не должен подчиняться удовольствию, а должен стремиться к разумному наслаждению, которое составляет его высшее благо. Для наших дальнейших рассуждений это замечание будет иметь значение. В дальнейшем этот подход развивали эпикурейцы. Удовольствие ими описывается как принцип удавшейся жизни. А уже в конце XIX столетия утилитаристы различали гедонизм психологический и этический. Первый являлся антропологической гипотезой о стремлении человека увеличивать собственные радости как главным мотиве поступков человека. Этический гедонизм был нормативной теорией о том, что человек должен стремиться к удовлетворению или собственному (гедонистический эгоизм), или всеобщему (универсальный гедонизм или утилитаризм)<sup>1</sup>.

Второе направление — эвдемонистическое. Термин «Εὐδαιμονία» введен Аристотелем (384–322 до н.э.). Приверженцы эвдемониз-

ма считали счастливым и в то же время добродетельным человека, чьи духовные и телесные способности могут беспрепятственно развиваться и который благодаря всестороннему развитию этих способностей доставляет удовольствие себе и другим, обеспечивая уважение современников и славную память потомков. Обычно «*eudaimonia*» переводится как «счастье, блаженство», но этот перевод может ввести в заблуждение. Так, наше обыденное понимание счастья как ощущение себя счастливым, эмоциональное и когнитивное переживание счастливого, но преходящего и скоротечного момента прямо противоположно аристотелевскому пониманию счастья, точнее «эвдемонии». Он рассматривал счастье как целостное конечное понятие, характеризующее всю жизнь человека во всех ее бытийных и духовных аспектах. Мы можем быть счастливыми в данный момент, т.е. чувствовать себя хорошо, благополучно, радостно, испытывать эйфорию, но, учитывая перспективу всей нашей жизни — каково это было, что происходит сейчас, куда мы идем, — может оказаться, что мы абсолютно несчастны, отчуждены, циничны, в сущности, уже мертвы. И наоборот, хотя в настоящее время мы чувствуем себя подавленными, сердитыми, устали и т.д., но если рассматривать этот момент в контексте всего жизненного пути, то вполне можно признать себя счастливым и состоявшимся. И это понимание позволит нам пережить моменты кризисов, боли и опустошенности, которых немало на жизненном пути. Таким образом, Аристотель, в отличие от гедонистов, рассматривал счастье не как конечный продукт, составленный из удовольствий, а как стремление к полному, устойчивому и целостному благу, как мотив и цель всей жизни. При этом для эвдемонистического счастья обязательно наличие внешнего фактора (объективные условия, так называемые внешние блага, вызывающие состояние удовлетворенности) или внешней оценки со стороны, т.е. данное направление является объективным. Положение об объективности эвдемонистического направления подтверждается этимологией слова «*eudaimonia*», которое переводится как «судьба человека под покровительством богов». Под объективностью в этом случае подразумевается наличие внешнего, божественного или случайного факторов, которые приводят к состоянию счастья<sup>2</sup>.

Для наглядности Аристотель прибегает к «ботанической» метафоре, сравнивая человеческую душу с желудом и обращая к ним обоим одни и те же вопросы: «Вы растете? Ваши листочки зеленеют? Плодоносите ли Вы? Берете ли питание из хорошей почвы? Действительно ли Ваш ствол силен? Вы противостояли шторму? Вы будете жить в течение следующего сезона?». Так же как и чистая душа, хорошее дерево не может приносить плохие плоды, считает философ, и наоборот, гнилое дерево не может хорошо плодоносить. В своем труде «Никомахова этика» он противопоставляет преходящее вечному, материальное идеальному, статичное развивающемуся, индивидуальное социальному, ставя читателя перед необходимостью экзистенциального выбора<sup>3</sup>.

При всей самодостаточности этих философских традиций нельзя считать их взаимоисключающими. Кроме того, не следует полагать, что эвдемонизм — разновидность гедонизма, или разделять эвдемонизм на два подвида: гедонизм, усматривающий счастье в индивидуальном наслаждении, и утилитаризм, трактующий его как благополучие большинства. В обоих учениях субъективный и объективный компоненты «счастья» тесно связаны и переплетены между собой, но возможно и их полное расхождение, дихотомия же «объективное — субъективное» присутствует непременно.

Обращаясь к современным исследованиям, выскажем предположение, что понятие психологического благополучия, которое близко понятиям психического и психологического здоровья, ведет свою родословную от «эвдемонии», а субъективное благополучие с акцентом на «переживании» благополучия генетически связано с гедонизмом.

Эти феномены широко исследовались в западной психологии во второй половине прошлого века, уже после того, как в 1957 г. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) сформулировала, описала и ввела в свой устав понятие «психическое здоровье». Психическое здоровье определяется как состояние благополучия, при котором каждый человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. Причем в уставе ВОЗ подчеркивается именно позитивный аспект психического здоровья: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не

только отсутствием болезней и физических дефектов». Как мы видим, «благополучие» взято Всемирной организацией здравоохранения в качестве основного критерия для определения здоровья.

Всемирная организация здравоохранения выделяет и другие критерии психического здоровья:

осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;

чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;

критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам;

соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;

способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;

способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы;

способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств<sup>4</sup>.

Эти формулировки стали толчком к развитию психологических исследований благополучия. В 1960-е гг. американские социологи и психологи стали задавать людям вопросы о счастье и удовлетворенности. Такие ученые, как Х. Кентрилл и Н. Бредберн, проводили масштабные национальные и международные обследования, включающие десятки тысяч человек. Речь шла о качестве жизни, об удовлетворенности различными ее параметрами, об индивидуальных различиях в восприятии счастья, о структуре психологического благополучия и т.д.<sup>5</sup>

В дальнейшем Эд. Динер, профессор Иллинойского университета, создатель опросника удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale SWLS), ввел понятие субъективного благополучия и в соавторстве с коллегами выпустил труд «Основы гедонистической психологии». М. Селигман с коллегами заложили основы позитивной психологии. Пик исследований благополучия в западной психологии пришелся на 80–90-е гг. прошлого столетия. Как отмечают Д. Майерс и Э. Динер, количество упоминаний понятий «бла-

гополучие», «счастье» и «удовлетворенность жизнью» в журнале «Psychological Abstract» увеличилось в пять раз. Общим индикатором психологического благополучия сторонниками позитивной психологии считают «переживание счастья» или «субъективное благополучие» человека.

В отечественной науке термин «субъективное благополучие» появился сравнительно недавно. Эту тему развивали и развивают Л.В. Куликов, К. Муздыбаев, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов, Е.Е. Бочарова, Н.К. Бахарева, Е.Н. Панина и др.

Вслед за Динером отечественные ученые отмечают, что исследование психологического благополучия должно учитывать не только непосредственно измеряемый уровень благополучия, но и принимать во внимание внутреннюю, индивидуальную систему координат, с которой человек соотносит собственное психологическое благополучие. По мнению Р.М. Шамионова, субъективное благополучие — интегральное социально-психологическое образование, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим большое значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде, и характеризующееся ощущением удовлетворенности<sup>6</sup>.

Описывая субъективное благополучие, Динер выделяет следующие его признаки:

1) субъективность: благополучие существует внутри индивидуального опыта;

2) позитивность измерения, подразумевающая наличие определенных позитивных показателей;

3) глобальность измерения, включающая оценку всех аспектов жизни личности в период от нескольких недель до десятков лет.

Исследование факторов удовлетворенности позволило обнаружить различия физического, психологического и социального субъективного благополучия. Именно поэтому многие ученые считают психологическое благополучие структурным компонентом субъективного. В исследованиях субъективного благополучия личности уделяется большое внимание соответствию актуальных (актуализируемых) потребностей субъективным возможностям человека по их удовлетворению. Иначе говоря, удовлетворение потребностей является важным внешним корреля-

том субъективного благополучия, тем самым определенно «объективируя» его.

В рамках исследования психологического благополучия К. Рифф, профессор Висконсинского университета, создала шестифакторную модель психологического благополучия и опросник «Шкалы психологического благополучия» (Ryff's Scales of Psychological Well-Being). В ее концепции обобщены теории, описывающие различные аспекты позитивного функционирования личности. Этот подход преимущественно разрабатывается в рамках гуманистической психологии с опорой на труды Дж. Бюдженталя, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Э. Фромма и др.

К. Рифф выделила шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Она отмечает, что выделенные компоненты психологического благополучия соотносятся с различными структурными элементами теорий, в которых так или иначе речь идет о позитивном функционировании личности. Например, самопринятие (как компонент психологического благополучия по К. Рифф) соотносится не только с понятиями «самоуважение» и «самопринятие», введенными и разработанными А. Маслоу, К. Роджерсом, Г. Олпортом, оно также включает в себя признание человеком своих достоинств и недостатков, соотносимое с концепцией индивидуации К.Г. Юнга, а также в основном позитивную оценку собственного прошлого, описанную Э. Эриксоном как часть процесса эго-интеграции. С позиции данного подхода психологическое благополучие рассматривается как «полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности». Выясняется, в какой области объективной деятельности личность стремится самоосуществиться, и с помощью каких психологических способов она пытается это сделать. Здесь счастье понимается как форма переживания полноты бытия, связанного с самоосуществлением<sup>7</sup>. Разрабатывают этот подход А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров, А.В. Воронина, А.Е. Созонтов, Т.Д. Шевелен-

кова, П.П. Фесенко, М.В. Бучацкая, О.С. Ширяева и др.

«Психологическое благополучие», таким образом, есть целостное переживание, выражающееся в субъективном переживании счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями, оценка воплощенности которых поверяется социумом. Субъективное переживание благополучия становится только одним из факторов психологического благополучия и здоровья. Для полной оценки благополучия требуется внешний критерий, однако большинство инструментов оценки и измерения психологического благополучия не подразумевает ничего кроме самооценки и саморефлексии. Например, опросник «Шкалы психологического благополучия» относится, по классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина, к стандартизованным самоотчетам<sup>8</sup>, а без внешней оценки «психологической благополучности», опираясь только на субъективное восприятие испытуемого, мы получаем «субъективное психологическое благополучие», что возвращает нас к проблеме дифференциации этих феноменов.

Подводя итоги, отметим существующую в современной психологической науке неоднозначность соотношения понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие». Одни исследователи субъективное благополучие рассматривают как составляющую психологического, другие, напротив, — психологическое благополучие как часть субъективного. В некоторых работах данные понятия трактуются как синонимичные.

На основании проведенного сравнительного анализа мы полагаем, что формальное разделение этих понятий в разработанных теоретических моделях может создавать необходимые для номотетического подхода рамки исследования. На практике же и в рамках идеографического подхода продуктивным может оказаться как взаимодополнение этих понятий, так и взаимное включение их друг в друга вплоть до полного слияния, в зависимости от целей исследования. Эти два подхода не могут быть противопоставлены друг другу. Скорее, они имеют динамическое общее множество подструктур и компонентов, которое зависит от целей исследования и широты или узости его предмета.

**Примечания**

<sup>1</sup> См.: Асмус В.Ф. Античная философия. М., 1999.

<sup>2</sup> См.: Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. М., 1997.

<sup>3</sup> См.: Чанышев А.Н. Аристотель. 2-е изд., доп. М., 1987.

<sup>4</sup> Всемирная организация здравоохранения. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru/index.html> (дата обращения: 20.04.2010).

<sup>5</sup> См.: Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб., 2003.

<sup>6</sup> См.: Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008.

<sup>7</sup> См.: Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методологическое исследование) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–130.

<sup>8</sup> См.: Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1988.

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.98:378

И.В. АРЕНДАЧУК

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: arend-irina@ya.ru

### **Роль мотивации деятельности в становлении профессионализма личности**

Мотивация деятельности, направленная на достижение профессиональной успешности, рассматривается как необходимое условие становления профессионализма личности. Показано, что доминирование бытийных мотивов определяет стремление преподавателей высшей школы к самореализации. При этом регуляторами их профессионального поведения выступают альтруизм и ориентация на свободу в педагогической деятельности, проявляющуюся в самостоятельности при планировании и достижении целей.

**Ключевые слова:** мотивация профессиональной деятельности, профессиональная успешность, профессионализм личности, преподаватель высшей школы: структура мотивов, профессиональная самоактуализация, социально-психологические установки.

I.V. ARENDACHUK

### **Role of Motivation of Activity in Formation of Professionalism of the Person**

The motivation of activity directed on achievement of professional success is considered as a necessary condition of professionalism formation of the person. It is shown, that domination being-motives defines aspiration teachers of the higher school to self-realization. Thus as regulators of their professional behavior altruism and orientation to freedom in the pedagogical activity, shown in independence act at planning and achievement of the purposes.

**Key words:** motivation of professional activity, professional success, professionalism of the person, teacher of the higher school: structure of motives, professional self-actualization, socially-psychological installations.

Целостное представление о профессионализме личности невозможно без решения вопроса о том, какова роль мотивации деятельности в процессе профессионального развития. С нашей точки зрения, мотивы деятельности, связанные со стремлением личности к профессиональной успешности, становятся необходимым условием достижения профессионализма. Для обоснования этого мнения рассмотрим теоретические аспекты проблемы мотивации деятельности в процессе становления профессионализма личности и приведем результаты эмпирического исследования особенностей мотивации преподавателей высшей школы, проведенного в Са-

ратовском государственном университете, в котором приняли участие 119 человек.

Несомненный интерес для выработки представления о месте мотивации в структуре профессионализма личности представляет концепция А.Р. Фонарева, согласно которой профессионализм состоит из трех уровней — модусов жизнедеятельности: обладания, социальных достижений и служения. Каждый модус — это целостная характеристика взаимодействия человека с миром, представленная множеством взаимосвязанных друг с другом отношений, определяющих структурирование бытия человека. Под его воздействием находится формирование

смысловой сферы личности, ценностей, потребностей и т.д.<sup>1</sup>

В модусе обладания находят выражение потребности, соотносимые с определенным кругом благ, поэтому профессиональная деятельность рассматривается как средство удовлетворения потребностей. Такой подход характерен для людей, только начинающих осваивать профессию; если они рассматривают свою деятельность как средство повышения профессионального уровня, находятся в состоянии поиска и обнаружения новых смыслов, то для них закономерен переход на следующий уровень (модус социальных достижений). В случаях, когда человек «нашел» себя на этом этапе и не стремится к изменениям, имеет место «остановка» профессионального развития. При переходе к модусу социальных достижений появляются две тенденции в стремлениях личности: к социальному статусу и к достижению собственных профессиональных успехов. Если человек полностью адаптировался к деятельности и не находит внутренних ресурсов для преобразования своей профессиональной жизни, профессиональное развитие останавливается, хотя в течение какого-то времени личность продолжает оставаться на довольно высоком уровне профессионализма. При сохранении данного положения неизбежен последующий регресс — возвращение к первому этапу профессионализации, т.е. к модусу обладания. Когда личность находит в себе силы изменить жизнь, она продвигается по пути профессионального роста.

Эффективное продвижение личности к профессионализму, по мнению А.Р. Фонарева, возможно при осуществлении совместного бытия и деятельности с другими людьми, когда субъект не противопоставляет себя другим, понимая при этом, что достигнутое превосходство над ними и реализация себя, таким образом, никогда не может быть полной. Это порождает определенную неудовлетворенность собой, своими достижениями, жизнью в целом и приводит на следующий уровень профессионализма. С переходом к модусу служения начинается духовная жизнь человека, преодоление разобщенности с другими людьми, ощущается эквивалентность Миру, что позволяет ему выйти за пределы развитой индивидуальности в область общечеловеческих смыслов. В профессиональной деятельности этот этап характеризуется появлением пиковых пере-

живаний, в которых все силы личности сливаются воедино, и тогда главным становится не производство какого-либо полезного продукта, а раскрытие Миру своей потенциальной уникальности, со-причастности с другими людьми, и через это — развитие себя и другого<sup>2</sup>.

Представленная А.Р. Фонаревым модель профессионализма описывает его как динамическое свойство развивающейся личности и позволяет выявить тенденцию к зависимости профессионализма от отношения человека к своей профессии: на невысоком уровне развития находятся люди, рассматривающие свою профессиональную деятельность как средство удовлетворения потребностей; на среднем уровне — специалисты, относящиеся к ней как средству повышения профессиональной квалификации (для достижения социального статуса либо профессионального успеха); на высоком уровне профессиональная деятельность рассматривается человеком как средство раскрытия своей потенциальной уникальности на основе духовного развития и единения с другими людьми. Таким образом, данная концепция подводит нас к выводу о том, что стремление человека к повышению уровня своего профессионализма обусловлено особенностями мотивации деятельности, в структуре которой наиболее значимыми являются мотивы самореализации и достижения успеха.

Активность субъекта в профессиональной деятельности обусловлена и его представлениями о побудительных мотивах. Мотивационный блок, по мнению А.М. Павловой, включающий в себя потребности и мотивационные установки субъекта, является его системообразующим признаком, определяет направление, глубину, успешность функционирования профессионально-личностного потенциала и обеспечивает поступательное профессиональное развитие<sup>3</sup>. Причем на разных этапах профессионализации, как установил С.В. Славнов, исследуя личностные и мотивационные факторы, определяющие профессиональную успешность субъекта, именно мотивационные компоненты подвергаются наиболее радикальным преобразованиям и оказывают ведущее влияние на успешность личности в профессии, на перспективу профессионального роста<sup>4</sup>.

Данная точка зрения подтверждается и исследованиями В.А. Бодрова, по утверждению которого активность личности и кри-



терии ее профессиональной деятельности в значительной мере определяются особенностями профессиональных мотивов, той побудительной силой, которая направляет человека на достижение определенной цели. На каждом этапе профессионализации в определенных условиях деятельности доминирует та или иная система мотивов, основная функция которых — мобилизация способностей, функциональных возможностей и профессионального опыта человека на достижение поставленных целей и результатов. Эти функции, как считает автор, реализуются в том случае, когда устанавливается прямая связь желаемых, ожидаемых целей-результатов с функциональными и профессиональными возможностями человека, с необходимыми приемами, способами реализации и развития этих возможностей<sup>5</sup>.

В своих исследованиях и Н.В. Шураева показала, что человек, выбирая профессию и реализуя себя в ней, подвергается действию побуждающих мотивов, проецируя свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, благодаря которой возможно удовлетворение потребностей. И чем богаче потребности человека, чем более высокие требования предъявляется им к деятельности, тем большую активность он проявляет и одновременно получает большее удовлетворение от труда<sup>6</sup>.

Ведущую роль мотивационно-личностных показателей в психологической детерминации профессиональной успешности отмечает и С.Ю. Манухина, показавшая в своих исследованиях, что наряду с когнитивными особенностями они составляют два «ядра», обеспечивающих успешность профессиональной деятельности, и что конструкты психических характеристик, полученные в группах более и менее успешных специалистов, имеют разную структуру, и это отражается на мотивационной направленности их профессиональной деятельности<sup>7</sup>.

Т.О. Гордеева, не умаляя значения интеллекта и способностей в достижении успеха в деятельности, признает, что они являются условием, а мотивация — движущей силой достижения успешного результата. Цитируя Р. Штернберга, исследовательница подчеркивает, что мотивация становится ключевым источником различий в достижении успеха между отдельными людьми, живущими в данной среде. По ее мнению, непосредственное влия-

ние на успешность личности в деятельности оказывают пять факторов, связанные с мотивационной сферой личности: 1) специфика мотивов, лежащих в основе деятельности, проявляющаяся в доминировании внутренней познавательной и достиженческой мотивации; 2) особенности целеполагания: умение ставить перед собой адекватные цели (ясные, конкретные, реалистичные и в меру трудные) и достигать их (планировать деятельность и браться за нее без лишних колебаний); 3) особенности реализации целей: умение концентрироваться на задаче, работать настойчиво, не отвлекаясь и доводя дело до конца; 4) особенности представлений о средствах и стратегиях достижения успешного результата: вера в контролируемость условий деятельности и свою способность справиться с ней (самоэффективность); 5) адаптивные когнитивные, поведенческие и эмоциональные особенности реагирования на ситуации неудачи, помехи и трудности, возникающие в процессе деятельности (умение преодолевать трудности). Рассматривая адаптивные (благополучные) варианты развития мотивационного процесса, О.Т. Гордеева отмечает, что доминирование внутренней мотивации над внешней, проявляющееся как интерес, любознательность, ощущение компетентности, самодетерминации, позитивно связано с успешностью деятельности, показателями креативности, стремлением к знаниям, предпочтением более трудных задач. Внутренняя мотивация приводит не только к ощущению собственного выбора, но дает удовлетворение и радость от выполняемой деятельности<sup>8</sup>.

Вместе с тем, как отмечают А.А. Бодалев и Л.А. Рудкевич, мотивация не только является фактором творческой деятельности, она сама перестраивается в ходе труда в зависимости от его характера. Если трудовая деятельность однообразна, содержит мало творческих компонентов, наблюдается мотивационный застой, редукция мотивов творчества, однако этот спад мало выражен у тех работников, для которых характерно чувство внутренней мотивации<sup>9</sup>.

Ряд исследователей считают, что мотивационно-целевой компонент профессиональной деятельности реализуется через самоактуализацию, предполагающую активную реализацию личностного потенциала и самосовершенствование человека в процессе достижения творческой зрелости личности и профессионального совершенствования<sup>10</sup>.

Проблема мотивации деятельности в тесной связи с вопросами целеполагания в последнее время серьезно изучается и в зарубежных психологических исследованиях, где при рассмотрении структурных, процессуальных и содержательных аспектов целей человек определяется как активный, интенциональный и целенаправленный деятель. Цели придают жизни человека чувство смысла, поэтому сложно представить себе, как возможно без целей прожить жизнь, которая была бы осмысленна и полноценна. Это справедливо и для профессиональной жизни человека, стремящегося к личностному развитию и психологическому благополучию, которое можно определить как «оцениваемый человеком уровень своей компетентности и своего Я, соотносенный с его личной иерархией целей»<sup>11</sup>.

С этих позиций представляют интерес исследования Р. Эммонса, показавшего, что личные цели человека связаны с удовлетворенностью жизнью, с мотивационными аспектами личности, ее активностью и психологическим благополучием и что «нет характеристики более фундаментально определяющей человека, чем способность представлять себе возможные будущие результаты действий и разрабатывать средства для их достижения»<sup>12</sup>. По мнению ученого, мотивация, ориентированная на действия, выступает ключевым аспектом личности, поскольку она придает поведению направление, связанность и характерную структуру. Цели, составляя часть мотивационной системы, выступают в качестве единицы мотивации, а стремления личности как обобщающий конструкт объединяют фенотипически различные цели, при этом «каждое данное стремление может быть реализовано различными способами и удовлетворено посредством достижения любого числа конкретных целей»<sup>13</sup>. Стремления служат организующими принципами мотивации, придающими согласованность и последовательность каждодневному преследованию целей.

С точки зрения данного автора, поведение есть процесс, в ходе которого индивиды действуют таким образом, чтобы минимизировать расхождение между их текущим состоянием и желаемым стандартом или целью. Личные стремления могут мыслиться как одна из этих референтных ценностей, используемых для регуляции действий, которые всегда содержат выбор, предполагаю-

щий альтернативные возможности. «Человек создает свои цели, выбирая среди различных возможностей, и <...> упорядочивает их так, чтобы достичь максимальной осмысленности и удовлетворения в жизни и минимизировать конфликт между ними. <...> Личные стремления, будучи индивидуальными целями, отражают выборы, которые делают люди, направляя свою жизнь к достижению одних последствий и избегая других. Личные стремления составляют важный источник смысла, поскольку жизнь людей строится вокруг того, что они пытаются достичь»<sup>14</sup>.

Таким образом, Р. Эммонс разработал подход, в центре которого находится конструкт «личные стремления», отражающие типичные или характерные задачи, которые человек стремится выполнять в своем повседневном поведении. В контексте данного исследования успешность профессионального развития личности может быть определена в соответствии с тем, что она стремится для этого сделать и насколько хорошо у нее это получается. При этом цели выступают как желаемое положение дел, которого следует достичь, а стремления — это внутренние аспекты личности, связанные с самоопределением в профессии и побуждающие к активным действиям по достижению целей, поэтому их можно рассматривать как необходимые конструкты для понимания успехов и неудач профессиональной жизни.

Обращаясь к специфике профессиональной деятельности преподавателей высшей школы и рассматривая их мотивацию как систему «факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека»<sup>15</sup>, рассмотрим внутренние и внешние мотивы, побуждающие их профессиональную активность. Согласно исследованиям В.В. Дубицкого, внутренние мотивы профессиональной деятельности вузовских преподавателей порождаются их чувствами и желаниями, индивидуально-личностными предпочтениями и качествами, педагогическими и научно-исследовательскими ориентациями, удовлетворением, которое приносит работа благодаря творчеству, общению с людьми. Внешние мотивы 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 отри-

цательную мотивацию, связанную с системой наказаний, штрафов, дисциплинарных взысканий и иных малоэффективных воздействий на человека. С этих позиций труд преподавателей является продуктивным и предполагает возможности созидания, научного поиска, увлеченности педагогическим процессом, однако интенсификация работы в вузе усиливает однотипность учебных занятий и наряду с перегрузками исключает импровизацию и творческий порыв, в целом понижая внутреннюю мотивацию. В целом, по мнению исследователя, мотивы труда преподавателей не стереотипизированы и зависят от многих обстоятельств (интеллектуальных надежд, особого климата общения и расположенности коллег и т.д.), при этом в условиях возрастающей свободы выбора те, кто активно вовлечен в разные виды деятельности, чувствуют себя более уверенно<sup>16</sup>.

Исследования этого и других авторов позволяют систематизировать мотивы профессиональной деятельности преподавателей высшей школы по их содержанию. Среди внутренних мотивов исследователи отмечают активность в самообразовании, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, успех профессиональной деятельности как форму самореализации, поиск смысла своей деятельности как в индивидуальном, так 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 выделяются социально-психологические или, по определению Н. Солнцевой, социально-статусная мотивация<sup>17</sup>: престижность профессии, ученых степеней и званий, возможность заниматься научной деятельностью, 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.

Проведенное нами эмпирическое исследование мотивационной сферы преподавателей высшей школы позволило выявить осо-

бенности этой сферы и проанализировать различия в структуре мотивов у «успешных» и «неуспешных» преподавателей. Отметим, что успешность преподавателей определялась на основе экспертных оценок их деятельности коллегами и студентами. Для исследования мотивационной структуры личности были использованы:

методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана, направленная на изучение жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека по шкалам: «жизнеобеспечение», «комфорт», «социальный статус», «общение», «общая активность», «творческая активность», «социальная полезность»<sup>18</sup>; методика «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, диагностирующая социально-психологические установки, направленные на «альтруизм — эгоизм», «процесс — результат»; на «свободу — власть», «труд — деньги»<sup>19</sup>; методика диагностики ситуативной самоактуализации личности Т.Д. Дубовицкой, позволяющая выявить степень самоактуализации в различных жизненных контекстах (в том числе при осуществлении различных видов деятельности) путем рефлексивной самооценки характеристик, отражающих состояние самоактуализации в соответствии с описаниями самоактуализирующейся личности по А. Маслоу<sup>20</sup>.

Так, согласно полученным данным у «успешных» преподавателей доминируют бытийные мотивы — общая и творческая активность, социальная полезность, определяющие стремление личности к самореализации в профессии. У «неуспешных» и дефицитарные (жизнеобеспечение, стремление к комфорту, социальному статусу и общению), и бытийные мотивы, реализуемые в профессиональной деятельности, выражены равнозначно. При этом в структуре мотивов у «успешных» преподавателей преобладает творческая активность личности, а у «неуспешных» — общение.

Исследование особенностей самоактуализации преподавателей высшей школы показало, что именно в педагогической деятельности они в большей мере реализуют свою потребность в самовыражении и творческом проявлении, чем в научной сфере. В целом «успешные» преподаватели характеризовались значительно более высоким коэффициентом самоактуализации как в на-

учной (58,8), так и педагогической (63,3) деятельности по сравнению с «неуспешными» (соответственно 53,6 и 57,4), что и объясняет их большую активность в профессиональной деятельности, более полное проявление своих способностей, стремление к успехам в делах и достижение целей, увлеченность деятельностью, наполненной смыслом, способность контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их.

В структуре социально-психологических установок «процесс — результат деятельности», «альтруизм — эгоизм», «труд — свобода», «власть — деньги» в обеих исследуемых группах была отмечена значимость для преподавателей возможности проявления в своей профессиональной деятельности альтруизма, свободы и власти (таблица).

Направленность преподавателей на альтруизм как ценную общественную мотивацию, характеризуя их социальную зрелость, проявляется в стремлении бескорыстно делиться своим научным опытом и знаниями со студентами и слушателями, оказывая им помощь в профессиональном становлении. Это подтверждается и тем, что стремление к власти и деньгам у преподавателей высшей школы не является доминирующим. При этом наибольшее предпочтение отдается не самому труду как таковому, а ориентированному на свободное, творческое самовыражение в профессии. «Свобода» понимается не только как необходимое условие самостоятельной организации научно-педагогического труда, но и как неотъемлемая составляющая при планировании и проведении учебных занятий, в ходе которых преподаватель имеет возможность самореализации как ученый и педагог. Применительно к мотивации научно-педагогической деятельности в направлении «процесс — результат» отметим тот факт, что в целом и процесс, и результат являются у преподавателей вуза равнозначными установками.

Имеющий место приоритет свободы в мотивации трудовой деятельности обусловлен тем, что преподавательский труд во многом является творческим, а, как известно, любое творческое дело можно выполнять лишь будучи свободным. В понимании потребности свободы сошлемся на мнение Л.М. Фридмана, который определяет ее как возможность человека в каждый момент своей жизни делать выбор в соответствии со своими целями, желаниями и взглядами и нести ответственность за последствия этого выбора. Свобода — важнейшее условие развития каждого человека, вне свободы невозможно никакое творчество, никакое новое дело, самостоятельная деятельность<sup>21</sup>.

Таким образом, проведенное исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что необходимым условием становления профессионализма личности является мотивация деятельности, направленная на достижение профессиональной успешности, и показать, что активность субъекта этой деятельности в значительной мере определяется особенностями его внутренних и внешних профессиональных мотивов.

На эмпирическом уровне было выявлено, что стремление преподавателей высшей школы к самореализации и их профессиональную успешность определяет доминирование в структуре мотивации бытийных мотивов. В то же время можно говорить, что в научно-педагогической деятельности преподавателей вуза ведущей является ее педагогическая составляющая, которая в большей степени обеспечивает личности творческое самовыражение в профессии. При этом регуляторами поведения преподавателей высшей школы в профессиональном пространстве выступают альтруистическое отношение к объекту своей профессиональной деятельности и ориентация личности на свободу, проявляющуюся в самостоятельности при планировании и достижении целей.

#### Социально-психологические установки преподавателей высшей школы

Показатели	«Успешные»			«Неуспешные»		
	значения	t-критерий Стьюдента		значения	t-критерий Стьюдента	
Процесс / Результат	5,74	6,24	-1,51	5,00	6,41	-1,40
Альтруизм / Эгоизм	6,26	3,12	5,62	6,12	3,32	6,29
Труд / Свобода	4,76	6,79	-4,94	5,91	7,21	-3,63
Власть / Деньги	2,62	1,97	2,05	3,32	2,21	3,72

### Примечания

- <sup>1</sup> См.: *Фонарев А.Р.* Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов. СПб., 2001. С. 414–423.
- <sup>2</sup> См.: *Фонарев А.Р.* Развитие личности в процессе профессионализации // *Вопр. психол.* 2003. № 6. С. 72–83.
- <sup>3</sup> См.: *Павлова А.М.* Профессионально-личностный потенциал специалиста: феномен и понятие // *Ежегодник Рос. психол. об-ва*: в 8 т. СПб., 2003. Т. 6. С. 207–210.
- <sup>4</sup> См.: *Славнов С.В.* Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // *Психол. журн.* 2003. Т. 24. № 1. С. 89.
- <sup>5</sup> См.: *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. М., 2001. С. 91.
- <sup>6</sup> См.: *Шураева Н.В.* Мотивы выбора профессии // *Социально-психологические проблемы ментальности*. Смоленск, 2002. С. 451–459.
- <sup>7</sup> См.: *Манухина С.Ю.* Выявление конструкторов психических характеристик, определяющих успешность деятельности психолога-диагноста в кадровом бизнесе // *Материалы XII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2005»*. Секция «Психология». М., 2005. С. 251–254.
- <sup>8</sup> См.: *Гордеева Т.О.* Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности, или мотивация обучения: пять условий успеха // *Психология в вузе*. 2005. № 4. С. 3–27.
- <sup>9</sup> См.: *Бодалев А.А., Рудкевич Л.А.* Как становятся великими или выдающимися? М., 2003. С. 234.
- <sup>10</sup> См.: *Деркач А.А., Москаленко О.В., Пятин В.А., Селезнева Е.В.* Акмеологические основы профессионального самосознания. Астрахань, 2000. С. 108.
- <sup>11</sup> *Lawton M.P.* Quality of line and affect in later life // *Handbook of emotion, adult development and aging* / eds. C. Magai, S.H. McFadden. San Diego, CA, 1996. P. 328.
- <sup>12</sup> *Эммонс Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М., 2004. С. 13.
- <sup>13</sup> Там же. С. 58.
- <sup>14</sup> Там же. С. 61.
- <sup>15</sup> *Верещагина Л.А., Карелина И.М.* Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков, 2005. С. 61.
- <sup>16</sup> См.: *Дубицкий В.В.* О мотивации деятельности преподавателей вузов // *Социологические исследования*. 2004. № 1. С. 119–124.
- <sup>17</sup> См.: *Солнцева Н.* Проблема мотивации: концептуальные основания // *Высшее образование в России*. 2003. № 6. С. 98.
- <sup>18</sup> См.: *Верещагина Л.А., Карелина И.М.* Указ. соч. С. 108–115.
- <sup>19</sup> Там же. С. 125–129.
- <sup>20</sup> См.: *Дубовицкая Т.Д.* Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход // *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 5. С. 70–78.
- <sup>21</sup> См.: *Фридман Л.М.* Потребности людей // *Психология в вузе*. 2005. № 2. С. 106–123.

УДК 159.92.1

Г.В. ВЕРЖИБОК

Минский государственный лингвистический университет  
E-mail: galina\_minsk@mail.ru

## Выбор жизненных позиций и гендерная ориентация студентов

Представлены результаты исследований основных детерминант и вариантов активности с выделением гендерных различий. Излагаются аспекты воззрений о личностных качествах, их результативности на основе анализа гендерной направленности учащейся молодежи и студентов.

**Ключевые слова:** личностная и социальная активность, жизненные ориентации, система ценностей, гендерные различия, гендерная идентичность.

H.V. VERGIBOK

## Choice Vital Position and Gender Orientation of Students

Research results of main determinants and activity variants with gender distinction singling out are presented here. We expound aspects and views of individual qualities, their effectiveness on the base of the youth and students gender purposefulness analyses

**Key words:** personal and social activity, vital orientation, system values, gender distinctions, gender identity.

Современный этап развития общества характеризуется преобразованием различных сторон социальной действительности, происходят изменения индивидуально-лич-

ностного плана, интенсифицируются проявления и разноплановость гендерных ролей, отмечается градация поведения и оценивания мужчин и женщин. Возникают новые ори-

ентиры, потребности и интересы, на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода (Г.М. Андреева, С.С. Бубнова, М.С. Яницкий, М. Kimmel и др.), ведь сами условия общественной жизни требуют от человека выбора жизненной позиции, способствующей сохранению целостности внутреннего мира и достижению самореализации в будущем. Жизненная позиция, выступая одним из основных регуляторов социального поведения в конкретных условиях, обеспечивает перспективу жизненного пути и развития индивидуальности человека<sup>1</sup>.

В современных психологических исследованиях на первый план выступает так называемая «жизненная» проблематика — анализ развития личности во времени жизни, обозначенная как «психология жизненного пути» (К.Л. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.И. Ковалев, С.Л. Рубинштейн и др.), «жизненные перспективы» личности (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, В.Ф. Серенкова, Г.С. Шляхтин, К. Левин, Ж. Нюттен и др.), где раскрываются закономерности восприятия будущего, предвидения предстоящих событий, выдвижения целей и выбора путей их достижения, детерминирующее влияние жизненных планов на организацию деятельности и поведение человека в настоящем.

Жизненную стратегию можно определить как способ организации человеком собственной жизни, разрешения жизненных противоречий, способность к приведению жизненных условий в соответствие с собственными ценностями и индивидуальным своеобразием, где в качестве параметра построения жизненной позиции выделяется система отношений личности<sup>2</sup>. Рассматривая жизненные стратегии как интегральное образование, можно выделить в их структуре три компонента, которые взаимосвязаны между собой: систему ценностей и отношений, смысл жизни, степень ответственности личности. Жизненные отношения (С.Л. Рубинштейн) определяют смысловое содержание индивидуального жизненного пути, и в субъективно превращенной форме существуют как смысловые структуры личности — смысл жизни, ценности, мотивы<sup>3</sup>. На основе определенных ценностных систем складываются конкретные типы поведения, жизненные ориентации (В.Ф. Сержантов, А.В. Серый, М.С. Яницкий) (рис. 1).

Жизненная позиция личности — это система взглядов на жизнь, на свое место в ней, призма основных ценностей личности, которая определяет ориентацию в жизни, готовность к практическому действию, способ включения в жизнедеятельность общества

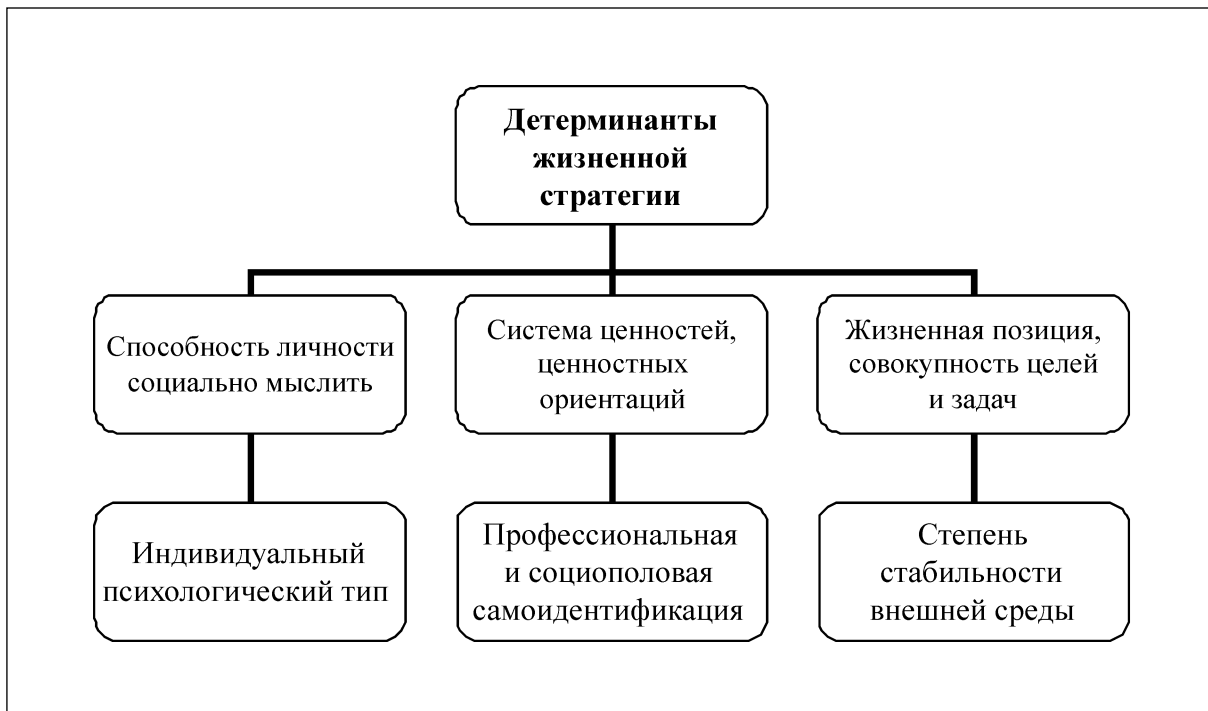


Рис. 1. Детерминанты жизненной стратегии

(В.Н. Маркин). Это, с одной стороны, интегративное образование, включающее в себя уровни развития индивида в его целостности как в интеллектуальном, эмоциональном и физическом плане, так и со стороны его моральных качеств, с другой — это всегда определенная линия поведения: система деятельности и общения человека, реализация его жизненных устремлений и замыслов. Через понимание человек выстраивает в сознании картину мира и себя в мире, определяет собственные ценностно-смысловые приоритеты, проектирует формы самоосуществления и самореализации. Структурными компонентами жизненной позиции выступают двуединая система единства духовного и практического, практического и предметного в жизнедеятельности личности: субъективное, идеальное отношений человека к социальной действительности (ценностные ориентации, установки и пр.) и объективно существующее, практическое отношение (поступки, определенная линия поведения и пр.)<sup>4</sup>.

Позиция — это и процесс, и результат выбора соответствующего поведения или поступков на основе отношений, выражающихся в целях и мотивах, взглядах и ценностях личности (Т.В. Попова). Выбор можно рассматривать как соотношение личностью своих желаний («хочу») и возможностей («могу»), обязательств («надо») и осознанных усилий («должен»)⁵. Смыслжизненный выбор — это стратегическая линия, проходящая через всю жизнь человека, подчиняющая его поступки и поведение, это импульс всей жизнедеятельности (Л.В. Шутова). Необходимость выбора жизненной позиции определяется потребностью в самоизменении и проявляется через ценностно-смысловое отношение к себе и миру на основе отбора условий для роста и их реализации в жизнедеятельности.

Система ценностей лежит в основе конструирования жизненных позиций и стратегий (Л.С. Иванова), обуславливая выбор альтернативных способов принятия решений. Ценностно-смысловые конструкты выступают в качестве личностно образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе отношений (М.И. Бобнева, О.Г. Дробницкий, К.В. Карпинский, А.Н. Леонтьев). Благодаря ценностям как социально-обусловленной структуре вся сфера направленности личности функционирует как единое целое, по

степени их сформированности можно судить об уровне развития самой личности. Основное содержание ценностных ориентаций — политические, философские (мировоззренческие), нравственные убеждения человека, глубокие и постоянные привязанности, нравственные принципы поведения. Иерархия ценностных ориентаций выражает предпочтения человека. Компонентами системы ценностных ориентаций (Ю.Ю. Колягина) выступают такие способы реализации ценностей, как:

«Я» — реализация личностью своего нравственного, интеллектуального, творческого потенциала, самореализация личности как носителя ценностей;

«Мы» — реализация своей социальной сущности, проявляющаяся в отношениях с близкими людьми, коллективом, социальными группами;

«Жизнь» — последовательная реализация личностью перспектив жизненного пути, целеполагание и целедостижение<sup>6</sup>.

Ценности признаются реально действующими имманентными регуляторами деятельности индивидов, которые оказывают влияние на поведение независимо от их отражения в сознании. Жизненный план возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план — это план деятельности (И.С. Кон). Ценностные идеалы, являясь довольно динамичными структурами общественного сознания, способны по-разному проявляться в различных социально-исторических условиях. Только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую функцию — ориентира поведения. Формирование активной жизненной позиции, ценностных смыслов и ориентаций является неотъемлемой частью развития личности.

Понимание субъектности как авторства собственной жизни приобретает особое значение в современных социокультурных условиях, которые требуют от человека не только активности, ответственности, но и способности к самоопределению в отношении социокультурного пути развития, умения осуществлять выбор своего пути в неод-

нозначном и противоречивом в ценностном отношении мире. Отношение к себе как к субъекту, как к источнику жизненных перемен, как к причине событий и поступков позволяет не ограничиваться определенными рамками, а выявлять новые, еще никогда не испробованные личностные особенности, стремления, силы (А.Г. Асмолов, Е.П. Беллинская, С.К. Нартова-Бочавер, Э.В. Сайко и др.). Общая суть происходящих перемен связана со сменой приоритетов, выработкой новой парадигмы понимания поведения и активности молодежи<sup>7</sup>. Акцент переносится на стимулирование творческой активности, создание мотивации и системы ценностей, направленных на престиж образования и культуры, авторитета научного и интеллектуального труда (К.Б. Муздыбаев, Л.М. Семенов, М.С. Яницкий, М. Киммел и др.).

Гендерная парадигма является одной из составляющих анализа общественных отношений. Современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической *специфики пола*. Пол человека играет огромную роль в становлении его социально значимых свойств и качеств, детерминирующих полоролевою ориентацию, поведение и деятельность, выступая естественной основой его индивидуальности (Б.Г. Ананьев, Т.В. Бендас, И.В. Грошев, Е.М. Ижванова, И.С. Клецина и др.). Изучая личность в целом, нельзя не учитывать специфику каждой области ее жизнедеятельности через включение в систему разнообразных социально-ролевых отношений. Представления о ведущей роли биологического пола в различиях между мужчинами и женщинами сменилось понятием их социальной детерминированности. Различия между представителями разных полов не остаются неизменными, доказывая ведущую роль социокультурных детерминант и условий полоролевой социализации (В.П. Багрунов, И.В. Грошев, Е.П. Ильин, В.Е. Каган, И.С. Кон и др.). Социальные процессы определяют необходимость исследования конструирования образа мира, влияния среды на выработку индивидуальности, способов формирования культуры взаимоотношений полов, упорядочения процесса социализации<sup>8</sup>.

Гендерные отношения, воспроизводимые на микро- и макроуровнях, детерминированные ценностными ориентациями, социальной ролью и статусом личности, проявляют-

ся в экономической, правовой, социальной, политической и нравственной сферах общества. Они могут иметь легитимный характер или нелегитимный субъектный характер (С.В. Королева). В результате трансформации гендерных отношений оппозиция мужского и женского перестает восприниматься как некая биологическая данность, в связи с чем акцент переносится на приобретение индивидом андрогинности как новой ценностной ориентации. Однако выделяемые черты нельзя строго отнести к фемининным или маскулинным, скорее, это индивидуально-личностные особенности человека (Т.В. Моисеева). Преобладанием того или иного полового типа во многом определяется деятельность человека, его умственная и творческая активность.

В психологии активность рассматривается как одна из важнейших категорий, характеризующая деятельное состояние человека; всеобъемлющая характеристика жизни, детерминируемая врожденными, приобретенными в онтогенезе и в процессе социализации личности потребностями. Согласно иерархии потребностей (А. Маслоу), где первичными детерминантами различных уровней проявления активности человека признаются внутренние, имманентно присущие человеку структуры определенных стремлений и побуждений, именно эта система выступает главным источником активности личности<sup>9</sup>. Активность всегда направлена на устранение либо внутренних противоречий организма, либо противоречий между организмом и средой или между субъектом и окружающей средой, личностью и социальной средой. Устранение противоречий происходит либо с изменением субъектом самого себя, либо преобразованием окружающей среды.

При этом непосредственные условия и специфика приспособительных функций тех или иных действий, направленных на установление оптимальных взаимоотношений человека с окружающей средой (А.И. Крупнов), определяют *типы взаимодействий и характер связей* мотивационно-смыслового, операционально-динамического и продуктивно-результативного компонентов человеческих действий<sup>10</sup>. Активность индивида по-разному проявляет себя в зависимости от характера его отношения к жизни, где выделяются четыре типа отношения: гедонический, идеологический, прагматический, эгоцентрический



(С.К. Бондырева). Гражданская активность (Б.Ф. Ломов) может рассматриваться как осуществление жизненных потребностей личности, к которым относятся стремление занять определенную позицию в обществе, получить общественное признание, обеспечить самовыражение или самоактуализацию и т.п. В зависимости от этого различными оказываются и многие другие характеристики личности и деятельности индивидов с точки зрения мотивации, целеполагания и смыслообразования.

Главными в гражданской активности выступают не адаптивные ее свойства, а преобразовательные, причем не только собственно личностного развития, но и поступательного развития общества. Предполагается «планируемый результат, обеспечивающий конструирование особого мира (техносферы и систем отношений), где осуществляется его гражданское существование и разворачивается его просоциальная деятельность по преобразованию себя и среды своего обитания, мира Культуры»<sup>11</sup>.

*Личностная и социальная активность* — интегративные качества, включающие: знания и умения, возможности и способности адаптироваться в социуме, решать социально значимые задачи, совместно вырабатывать решения, участвовать в их реализации, брать на себя ответственность, принимать законы и нормы социальной жизни, а также ценностное понимание социальной действительности, совокупность личностно и социально значимых действий, направленных на преобразование различных областей человеческой деятельности, осознанное взаимодействие с социальной средой, применение социальных навыков в образовательном процессе и др. Развитие социальной активности способствует развитию самосознания, в том числе осознанию собственных индивидуальных особенностей, обретению целенаправленности и многообразию чувств и переживаний, временных перспектив, ценностных ориентаций, приводит к раскрытию адаптационных ресурсов, определению собственного пути развития и оформлению жизненных перспектив.

Несоответствие в современном обществе половых ролей культурно-историческим традициям ведет к неоднозначности в становлении и проявлении психологического пола личности (Т.В. Бендас, И.С. Клецина, Л.Н. Ожигова и др.). Социальные процессы

определяют необходимость исследования конструирования образа мира, влияния среды на выработку индивидуальности, способов формирования культуры взаимоотношений полов, упорядочения процесса полоролевой социализации. Например, Е.В. Соколова выявила определенную зависимость смысло-жизненных ориентации от пола респондента: девушкам более свойственна ориентация на социально-демографический, социально-творческий смысл жизни, менее — на созидательно-альтруистический. Юношам, наоборот, присуща престижно-потребительская и спортивно-игровая ориентации, но слабо развиты созидательно-альтруистическая, социально-творческая смысло-жизненные концепции<sup>12</sup>. Зная эти закономерности, можно реализовать индивидуализацию в обучении и всячески стимулировать активность, способствовать раскрытию резервных возможностей личности. В юношеском возрасте это весьма существенно, ведь это время развития самосознания и принятия важных для дальнейшей деятельности решений.

Изучение ценностно-смысловых конструкторов, жизненных ориентаций, мотиваторов активности, адаптивности и удовлетворенности аспектами жизнедеятельности у разных групп гендерной направленности проводилось среди студентов г. Минска (439 человек: юношей — 152, девушек — 287). Были использованы методики: «Гендерные роли» (С. Бема), «Тест СЖО» (Д.А. Леонтьева), «Доминирующая личностная направленность» (И.Д. Егорычевой), «Уровень социальной фрустрированности» (Л.И. Вассермана в модификации В.В. Бойко), «Самооценка психологической адаптивности».

В результате обработки данных выявлено, что у большинства присутствует высокий уровень понимания целей, смыслового наполнения процесса жизни и результативности. Высокие показатели уверенности и самостоятельного осуществления жизненного выбора зафиксированы у 2/3 девушек и у 1/3 юношей. Преобладают лица маскулинной направленности (41 %), у 1/3 респондентов паритетно зафиксирован андрогинный и феминный тип гендерных ролей, при этом разница показателей в зависимости от пола практически не обнаружена.

Высокий уровень смысло-жизненных ориентиров выявлен у студентов андрогинного типа практически по всем параметрам (57 %–77 %), проблемы существуют у фе-

минных респондентов с целеполаганием (35 %) (рис. 2) и верой в свои силы (62 %), неудовлетворенность настоящим (74 %) отмечается в маскулинных группах. Гуманистическая направленность (положительное отношение к себе и другим при осознании своих достоинств и недостатков) является лидирующей (66 %), хотя эгоцентризм отмечается у 41 % опрошенных. Адаптивные характеристики достаточно хорошо выражены у всех групп гендерной направленности (66 %–93 %), но преобладающее значение отмечается у маскулинных и андрогинно направленных студентов.

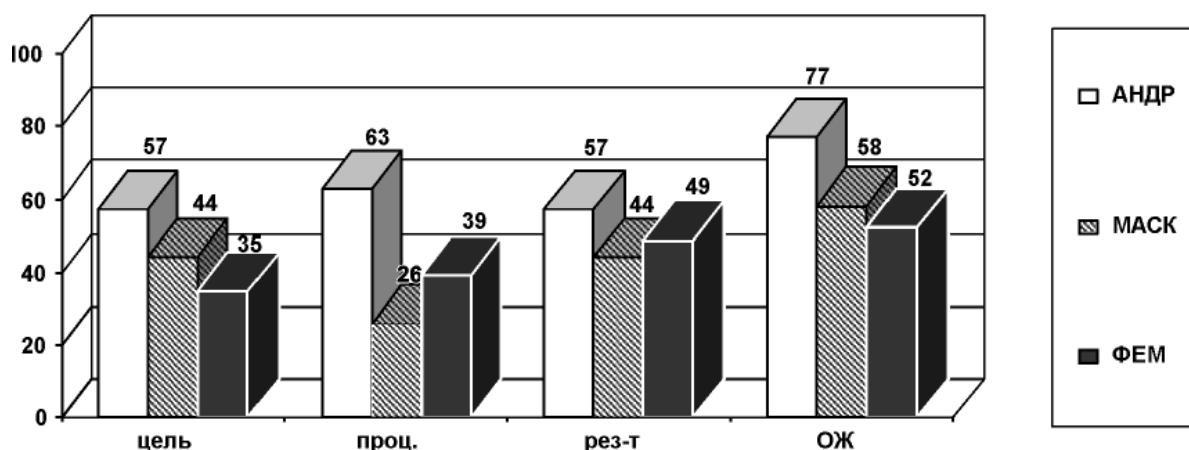
Выявлено, что тип гендерной направленности и жизненные ценности определяют адаптивные характеристики студентов (на уровне статистической значимости  $p = 2-5\%$ ):

*феминный тип* мотивирован ценностями нравственно-духовного содержания, сотрудничества и партнерства, направлен на «результат», отмечается высокая исполнительность, что определяет гуманистическую направленность личности, связанную с принятием, уважением себя и других, это повышает адаптивные характеристики и помогает выстраивать партнерские отношения с другими;

группа *андрогинной направленности* определяет направленность личности на переживание настоящего как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом процесса; у них существует цель и осмысление жизненных перспектив, ответственность и собственная воля для принятия решения, отмечается мотивация к лучшему. Они выполняют обязанности, не подавляя инициативы других, позитивно переживают настоящее, гибки и пластичны — все эти показатели являются важным условием качества адаптационного процесса;

*маскулинный тип* ориентирован на «цель» и «результат», предпочтение отдается организаторской и руководящей функциям, прямым и авторитарным воздействиям: это иногда затрудняет межличностные отношения либо в ущерб себе, либо в ущерб другим; стремление к власти может порождать конфликты внешнего или внутреннего плана, но определяет высокую самооценку психологической адаптивности;

группа *недифференцированной направленности* характеризуется неясностью позиций относительно гендерной роли, что снижает качество и осознанность принятия решений, ответственности за свою жизнь; наблюдается стремление к групповому общению и групповому признанию; эту группу



**Рис. 2. Смысложизненные ориентации студентов в группах с разным типом гендерной направленности:**  
цель — ориентация на цель; проц. — ориентация на процесс; рез-т — ориентация на результат;  
ОЖ — общий показатель омысленности жизни

можно считать группой риска для возникновения трудностей в адаптации.

Благодаря переориентации общества на человеческий фактор в изменяющемся мире все большее значение приобретают индивидуально-личностные характеристики. Будучи частью социума, молодежь приобретает определенный субъективный опыт, который выступает как внутренняя позиция, включающая личностное осмысление требований социокультурной среды. Актуальным становится сознательное формирование личностной и социальной компетентности, построение иной системы отношений исходя из позиций нового сознания, пересмотра значимости понятий силы и иерархии, замены их понятиями сотрудничества на основе совершенствования личности. Позитивные социокультурные явления открывают широкие перспективы для свободного жизненного самоопределения личности в социуме, для разрешения вопросов, связанных с осознанным выбором ценностно-смысловых ориентиров и жизненной позиции. Необходимо знать, как под воздействием внешних и внутренних факторов формируется активная позиция человека, как в процессе той или иной деятельности и достигнутых результатов изменяются условия, обеспечивающие новый и качественно иной уровень активности. Решение проблемы гендерной специфики активности заключается в поощрении развития личности в сторону индивидуального самовыражения.

Процесс формирования новых ориентиров и гражданской активности сложен и противоречив, продолжителен во времени и во многом зависит от смены поколений, для каждого из которых характерны только ему присущие стереотипы мировоззрения. Социальные процессы определяют необходимость исследования способов формирования культуры взаимоотношений, в том числе между полами, упорядочения процесса социализации через призму индивидуализации и гуманизации. Основной идеей гуманизации является развитие личной культуры субъекта познания, а ее реализация предполагает создание условий для диалога и сотрудничества, нравственного поступка и творческого мышления. Гуманизация общества, в свою очередь, непосредственно связана с изменениями и модернизацией жизненной позиции субъекта образования. Необходимостью становится обращение к этико-деонтологическим аспектам подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля, формирования у них направленности на ценности профессиональной и личной самореализации<sup>13</sup>. Изучение жизненных позиций молодежи дает возможность выявить степень ее адаптации к новым социальным условиям и ее инновационный потенциал, способствует расширению представлений об основных динамических тенденциях, характерных для массового сознания, позволяет очертить контуры психологического облика общества в ближайшем будущем.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Андреева Г.М. Психология социального познания. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2005; Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000.

<sup>2</sup> См.: Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М., 1991.

<sup>3</sup> См.: Бодалев А.А. Смысл жизни и жизнь смысла в становлении и развитии личности // Мир психологии. 2001. № 5. С. 56–64.

<sup>4</sup> См.: Луцкович В.В. Психологические особенности жизнепонимания личности // Психол. журн. 2006. № 2. С. 76–79.

<sup>5</sup> См.: Попова Т.В. Жизненная позиция личности как воспитательная проблема // Известия Южного отделения Рос. акад. образования. Вып. VI: Культурные смыслы и личностно-ориентированные технологии воспитания. Ростов н/Д, 2004. С. 72–75.

<sup>6</sup> См.: Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 37–44.

<sup>7</sup> См.: Алексеева Л.Ф. Активность в жизнедеятельности человека. Томск, 2000.

<sup>8</sup> См.: Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб., 2004.

<sup>9</sup> См.: Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. М.; Киев, 1997.

<sup>10</sup> См.: Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопр. психол. 1984. № 1. С. 25–32.

<sup>11</sup> См.: Семенюк Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития. М.; Воронеж, 2006. С. 318.

<sup>12</sup> См.: Соколова Е.В. Специфика социальной направленности смысложизненных ориентаций студенческой молодежи // Науч. вестн. НИИ. 2007. № 1. С. 17.

<sup>13</sup> Ермолаева Е.П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «человек — профессия — общество» // Психол. журн. 2005. № 4. С. 30–40.

УДК 159.9:316.37

Т.В. БЕСКОВА

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

## **Взаимосвязь ценностных ориентаций личности и ее склонности к зависти**

В статье приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению межфункциональных связей между ценностными ориентациями с общим уровнем собственной зависти, с завистью к приобретениям, достижениям, качествам (по 17 предметам). Выделяются четыре группы ценностей в зависимости от характера взаимосвязей значимых/доступных ценностей с завистью. Обнаруживается взаимосвязь между показателем рассогласованности в мотивационно-личностной сфере и завистью.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, структура ценностей, зависть, предметы зависти, социальное сравнение, превосходство.

T.V. BESKOVA

## **Interrelation of Valuable Orientations of the Person and its Propensity to Envy**

The article contains the results of empirical research in revealing of interfunctional communications of the value orientations with the general level of own envy, with envy to purchases, achievements, qualities (in 17 subjects). It points out four groups of values depending on the character of interrelations of significant/accessible values with envy. The interrelation between a mismatch indicator in motivational-personal sphere and envy is found out.

**Key words:** valuable orientations, structures of the values, envy, subjects of envy, social comparison, superiority.

**З**ависть была предметом исследования еще в античной философии, но до сих пор этот феномен с трудом поддается изучению из-за разнообразных форм выражения и проявления открытой и, в особенности, латентной зависти. Так, Г. Шек отмечает, что есть мало понятий, которые являются такой же неотъемлемой частью социальной реальности и при этом так подчеркнута игнорируются научными категориями наук о поведении<sup>1</sup>.

Феномен, описываемый словом «зависть», неизбежно предполагает социальный контекст: сосуществование двух или более индивидов. К. Муздыбаев, обобщая разнообразные подходы к определению зависти, предлагает рассматривать ее как феномен, проявляющийся на трех уровнях: на уровне сознания — осознание более низкого своего положения, на уровне эмоционального переживания — чувство досады, раздражения или злобы из-за такого положения, и на уровне реального поведения — разрушение, устранение предмета зависти. Исходя из этого, он выделяет следующие компоненты зависти, последовательно проявляющиеся друг за другом: социальное сравнение; восприятие субъектом чьего-либо превосходства; переживание досады, огорчения, а то и унижения по этому поводу; неприязненное отношение или даже ненависть к тому, кто превосходит; желание или причинение ему

вреда; желание или реальное лишение его предмета превосходства<sup>2</sup>. Однако Е.П. Ильин в этой связи отмечает, что «здесь упущен главный компонент зависти. Ведь зависть возникает не просто к тому, кто располагает тем, чего нет у завидующего. Она возникает только по поводу того, к чему у человека имеется пристальный интерес, что им высоко *ценится* и в чем у него имеется потребность. Это может быть зависть женщины, желающей, но не имеющей детей, к тем, кто их имеет; зависть человека с карьеристскими наклонностями к другому человеку, успешно продвигающемуся по службе, и т.д.»<sup>3</sup>.

Именно добавление компонента «пристальный интерес к предмету» в существенную характеристику зависти, а также мнения В.В. Филипенко и Л.Л. Черняева («Зависть маркирует предполагаемые и достижимые ценности»<sup>4</sup>) и Г. Шека («Зависть не является прямо пропорциональной абсолютной ценности объекта, но очень часто сосредоточивается на абсурдных мелочах <...>»)<sup>5</sup> заставили нас задаться вопросом о характере взаимосвязи зависти с ценностными ориентациями человека.

Ценностные ориентации в психологических исследованиях рассматриваются как потребности личности (А. Маслоу); установка личности на жизненные ценности (Д.Н. Узнадзе, В.Д. Ядов); отношение личности к жиз-

ненным ценностям (В.И. Мясищев, Б.Ф. Ломов); направленность личности на жизненные ценности (Б.Т. Ананьев, С.С. Рубинштейн, Э. Фромм); убеждения, представления личности о жизненных ценностях (Д.А. Леонтьев, Г. Олпорт, М. Рокич); понимание смысла жизни человеком (В.Э. Чудновский) и др. Таким образом, ценностные ориентации определяются как сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы ее отношений, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. От их структуры зависит содержание моральных предпочтений, морального выбора, способы и средства, которые использует человек в поведенческих ситуациях.

Основной функцией ценностных ориентаций является регулятивная, а именно — регулирование поведения в определенных социальных условиях, в различных ситуациях взаимодействия. Л.С. Архангельская отмечает, что в широком смысле все ситуации взаимодействия, в которых есть как минимум два человека, один из которых достиг успеха, превосходства, а другой стремится к нему, не оценивая реально свои объективные и субъективные возможности, могут стать ситуациями зависти<sup>6</sup>. Однако в одних случаях указанные выше ситуации взаимодействия перерастают в зависть, а в других — нет. Иначе говоря, сами по себе сравнение и оценивание не приводят неизбежно к зависти. Предполагаем, что в определенной мере на возникновение зависти оказывает влияние иерархия ценностных ориентаций человека, но можно допустить и то, что под влиянием зависти ценности могут трансформироваться.

Итак, целью настоящего исследования является изучение взаимосвязей ценностных ориентаций личности с общим уровнем зависти и завистью к определенным предметам. Для изучения ценностных ориентаций в качестве методического инструментария использовалась методика М. Рокича<sup>7</sup>. Респонденты дважды ранжировали список терминальных ценностей: вначале определяли значимые для них, а затем — степень их доступности. Исследование социально-психологического феномена зависти осуществлялось при помощи авторского опросника, вопросы которого были направлены на выявление представлений о сущности и причинах

зависти в массовом сознании; представлений о половых и возрастных особенностях субъекта зависти; особенностей проявления зависти на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях; самооценки собственной зависти (респонденты оценивали как общий уровень зависти, так и уровень зависти к предметам). Стоит отметить, что для реализации цели данного исследования анализировались ответы не на все вопросы, а лишь те, которые непосредственно касались оценки собственной зависти. На основе теоретического анализа философских и социально-психологических исследований по данной проблематике нами были выделены семнадцать самых распространенных предметов зависти. Респондентам предлагалось по пятибалльной шкале оценить собственный уровень зависти к ним. Минимальное значение шкал было обозначено, как «никогда никому не завидую», максимальное — «завидую часто и многим». Обработка результатов осуществлялась при помощи сравнения средних показателей по t-критерию Стьюдента и метода корреляционного анализа.

В исследовании принимали участие представители разных социально-демографических групп — всего 408 человек, из них 183 мужчины и 225 женщин в возрасте от 18 до 55 лет ( $M_x = 29,3$ ).

На первом этапе эмпирического исследования нами были выделены как значимые, так и доступные ценностные ориентации (табл. 1).

Таким образом, приоритетными ценностями по уровню их значимости для человека являются: «здоровье», «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «интересная работа» и «активная деятельная жизнь». Что же касается отвергаемых ценностей, находящихся в «основании» иерархической структуры, то к ним были отнесены: «свобода», «общественное признание», «красота природы и искусства», «развлечение», «счастье других» и «творчество».

Наиболее реальными в достижении оказались здоровье, активная деятельная жизнь, наличие хороших и верных друзей, любовь, интересная работа и развитие, а наименее доступными — общественное признание, уверенность в себе, развлечения, красота природы и искусства, счастье других и творчество.

Далее нами анализировались различия между средними значениями рангов значимых и доступных ценностей (при этом учитывались как абсолютная величина, так и знак).

Так как наивысший ранг ценности присваивается меньшему числу, то отрицательное значение *t*-Стьюдента означает ее большую значимость и меньшую доступность (высокий уровень разрыва характеризуется Е.Б. Фанталовой<sup>8</sup> как внутренний конфликт), а положительное — меньшую значимость и большую доступность (внутренний вакуум).

Исходя из этого, выделим ценности, значимость которых выше и ниже их доступности. К первым относятся: здоровье, интересная работа, любовь, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь. Стоит отметить, что все они представляют собой так называемые ценности личного счастья.

Вторая группа объединяет в себя также пять ценностей: красота природы и искусства, познание, развитие, развлечения, свобода, счастье других.

Целью второго этапа исследования стало выявление наиболее значимых предметов зависти (то, чему чаще всего завидуют люди). Респондентам представлялся перечень из 17 основных предметов зависти и предлагалось оценить уровень собственной «предметной зависти» — по 5-балльной шкале (от «не завидую никогда» до «сильно завидую»), после чего вычислялись и ранжировались средние баллы, что позволило выявить наиболее значимые из них (табл. 2).

Таблица 1

## Иерархия ценностей по их «значимости» и «доступности»

Ценности	Значимые ценности		Доступные ценности		t-Стьюдента
	M <sub>x</sub>	Ранг	M <sub>x</sub>	Ранг	
Активная деятельная жизнь	8,02	7	7,66	3	1,3
Жизненная мудрость	9	8	8,97	7	0,089
Здоровье	5,66	1	6,84	1	-3,462***
Интересная работа	7,85	5	8,61	5	-2,2*
Красота природы и искусства	11,9	15	11	16	2,498*
Любовь	6,43	2	7,7	4	-3,72***
Материально обеспеченная жизнь	7,37	3	9,77	11	-7,141***
Наличие хороших и верных друзей	7,94	6	7,46	2	1,087
Общественное признание	10,6	14	10,1	13	1,637
Познание	10,4	12	9,31	8	3,392***
Продуктивная жизнь	10,1	11	9,87	12	0,643
Развитие	10	10	8,84	6	3,842***
Развлечения	12,5	16	10,8	15	5,38***
Свобода	10,5	13	9,76	10	2,265*
Счастливая семейная жизнь	7,77	4	9,39	9	-4,049***
Счастье других	12,6	17	12,2	17	1,393
Творчество	12,8	18	12,5	18	0,924
Уверенность в себе	9,7	9	10,2	14	-1,369

**Примечание:** \* — уровень статистической значимости 0,05; \*\* — 0,01; \*\*\* — 0,001.

Таблица 2

## Среднее значение уровня зависти к определенным предметам

Предметы зависти	Средний балл	Ранг
Внешняя привлекательность (красота, фигура, рост, вес)	2,54	9
Здоровье	2,57	7
Молодость	2,01	17
Карьерный рост	2,70	3
Положение в обществе, социальный статус	2,62	4
Похвала значимого человека, награды, популярность	2,3	13,5
Материальный достаток	2,89	1
Дорогие или модные вещи	2,35	12
Профессиональные (учебные) успехи	2,58	6
Интеллект, способности	2,61	5
Личностные качества	2,3	13,5
Умение общаться	2,56	8
Успех у противоположного пола	2,1	16
Наличие преданных друзей	2,4	10
Семейное благополучие	2,38	11
Дети (их наличие или их успехи)	2,22	15
Отдых, путешествия, развлечения	2,74	2

Таким образом, результаты, представленные в таблице, дают основание выделить те предметы, зависть к которым максимальна. Ими являются материальный достаток (2,89), отдых (досуг) (2,74), карьерный рост (2,7), социальный статус (2,62), интеллект (2,59).

Стоит отметить, что все указанные предметы зависти (кроме интеллекта) относятся к одному фактору, определяемому как зависть к социальному превосходству человека и его материальным благам. Интеллект же включен в фактор «зависть к высокоразвитой личности с успешными межличностными и семейными отношениями»<sup>9</sup>.

Далее можно высказать предположение о том, что, вычислив средний балл каждого испытуемого по его уровню зависти к выделенным предметам, мы получим косвенную оценку общего уровня собственной зависти субъекта. Меры центральной тенденции в данном случае следующие:  $M_x=2,46$ ,  $M_o=1,88$ ,  $M_d=2,47$ ,  $R=5-1=4$ .

На третьем этапе исследования выявлялись межфункциональные связи ценностных ориентаций с общим уровнем зависти. В результате корреляционного анализа обна-

ружены отдельные статистически значимые взаимосвязи (табл. 3).

Проанализировав представленные в таблице статистически значимые взаимосвязи, возможно выделить две группы ценностей (в зависимости от характера взаимосвязей значимых/доступных ценностей с общим уровнем зависти субъекта):

в первую входят *значимые* ценностные ориентации, имеющие взаимосвязь с завистью (интересная работа, материально обеспеченная жизнь, познание, счастье других). Однако модальность этих взаимосвязей разная: если значимость ценностей «интересная работа» и «материально обеспеченная жизнь» объединяет положительная корреляция с завистью (первая подгруппа), то «познание» и «счастье других» — отрицательная (вторая подгруппа).

Несмотря на то, что ценности, объединенные в *первую подгруппу*, имеют качественно разное соотношение рангов значимость/доступность (интересная работа — 5/5, материально обеспеченная жизнь — 3/11), в обоих случаях обнаружены статистически значимые различия, констатирующие, что средний ранг их значимости выше среднего ранга доступности (интересная работа ( $t=-2,2$ ,

Таблица 3

**Взаимосвязи значимых и доступных ценностей с общим уровнем зависти**

Ценности	Связь зависти со значимыми ценностями	Связь зависти с доступными ценностями
Активная деятельная жизнь	0,086	0,137**
Жизненная мудрость	0,021	0,013
Здоровье	-0,084	0,125*
Интересная работа	-0,164***	0,003
Красота природы и искусства	-0,002	-0,003
Любовь	-0,024	0,046
Материально обеспеченная жизнь	-0,184***	0,031
Наличие хороших и верных друзей	0,017	-0,025
Общественное признание	0,038	-0,127*
Познание	0,099*	-0,049
Продуктивная жизнь	0,035	-0,066
Развитие	0,069	-0,01
Развлечения	0,013	-0,06
Свобода	-0,066	-0,109*
Счастливая семейная жизнь	-0,021	0,054
Счастье других	0,099*	-0,067
Творчество	0,028	-0,045
Уверенность в себе	0,014	0,084

**Примечание:** так как шкала зависти является прямой (наибольшему уровню зависти присваивается максимальное числовое значение), а шкала ценностных ориентаций — обратной (наивысшему значению присваивается минимальный ранг), то положительное значение коэффициентов корреляции означает обратную связь, а отрицательное — прямую. \* — уровень статистической значимости 0,05; \*\* — 0,01; \*\*\* — 0,001.

$p < 0,05$ ), материально обеспеченная жизнь ( $t = -7,141$ ,  $p < 0,001$ ). Итак, высокий ранг значимости данных ценностей по сравнению с их доступностью является определяющим для возникновения положительной корреляционной связи с завистью. Таким образом, фрустрация потребности человека в материальном благосостоянии (интересная работа, приносящая доход) ведет к эскалации, к разворачиванию сравнения, оценивания, интерпретаций и в конечном итоге приводит к преувеличению неравенства<sup>10</sup>, к гиперболизации достоинств других, к обесцениванию самого себя, что и становится основой для возникновения чувства зависти.

Анализируя ценности, вошедшие во *вторую подгруппу* («познание» и «счастье других»), необходимо отметить, что различий между ними больше, нежели сходства: во-первых, ценность «познание» как по рангу значимости, так и по рангу доступности находится в середине ранжированного ряда (12/8), тогда как «счастье других» и в том, и в другом случае — в основании иерархической структуры (17/17); во-вторых, если значимость первой ниже ее доступности ( $t = 3,392$ ,  $p < 0,001$ ), то значимость и доступность второй ценности не различаются ( $t = 1,393$ ). И все же определяющей их отрицательную связь с завистью является именно их значимость для человека (учитывая достаточно низкие ранги, наверное, правильнее говорить об их незначимости). Иначе говоря, чем менее ценно и значимо для человека познание и счастье других, тем выше вероятность возникновения зависти к другим. Интерпретируя данные связи, отметим:

человек, стремящийся к познанию, самосовершенствованию и интеллектуальному развитию, свободен от зависти. В крайнем случае, если зависть и овладевает им, она не сопряжена с бессилием, и человек способен освободиться от нее. Примером этого тезиса может служить ответ народного артиста В. Зельдина, отмечающего 90-летие, на вопрос журналистов о секрете его успеха: «Я всю жизнь следую двум правилам: 1) всегда, что бы ни случилось, интересоваться новым; 2) никому не завидовать»<sup>11</sup>. На наш взгляд, первое правило подразумевает второе;

по определению Э.Л. Радлова, зависть есть чувство страдания, испытываемое при виде благополучия другого<sup>12</sup>. Ценность «счастье других», напротив, предполагает

желание этого благополучия другим, что, соответственно, нейтрализует зависть.

Во *вторую группу* интегрированы ценности «активная деятельная жизнь», «здоровье», «свобода» и «общественное признание», имеющие статистически значимые корреляционные связи их доступности с завистью, но необходимо отметить, что и в этом случае ценности попарно разбиваются: доступность двух первых отрицательно взаимосвязана с завистью (третья подгруппа), доступность последних — положительно (четвертая подгруппа).

Ценности «активная деятельная жизнь» и «здоровье», вошедшие в *третью подгруппу*, имеют наивысшие ранги по критерию их доступности. Однако если значимость ценности здоровья для человека все же выше ее доступности ( $t = -3,452$ ,  $p < 0,001$ ), то достоверных различий между средними рангами значимости и доступности ценности «активная деятельная жизнь» не обнаружено. Что касается первой ценности, доступность которой нивелирует зависть, то имеет смысл процитировать М. Унамуно, который, беседуя с одним человеком, сказал ему: «Самая для меня симпатичная ваша черта то, что я ни разу не заметил у вас и намек на завистливость. — На зависть у меня просто не хватает времени, — ответил его собеседник. — Меня так занимает дорога, по которой я иду, и так волнует вопрос, куда она меня приведет, что не остается времени глядеть по сторонам, на чужие дороги, и бояться, не продвигается ли по ним кто-нибудь быстрее, чем я по своей»<sup>13</sup>.

Высокий ранг ценности «здоровье» по критерию ее доступности (при еще большем ранге ее значимости) также приводит к уменьшению зависти к другим. Вероятно, в данном случае человек руководствуется принципом: «Я здоров, и это главное».

*Четвертая подгруппа*, образованная ценностями «свобода» и «общественное признание», доступность которых положительно коррелирует с завистью к другим, наиболее сложно, на наш взгляд, поддается интерпретации. Анализируя взаимосвязь доступности ценности «свободы» с завистью, на наш взгляд, необходимо учесть двойственность понятия «свобода». Так, Э. Фромм различал «свободу от» (негативную) и «свободу на» (позитивную)<sup>14</sup>. Он считал, что люди могут быть самостоятельными и уникальными, не теряя при этом ощущения единения с другими людьми и обществом. Вид свободы, при



которой человек чувствует себя частью мира и в то же время не зависит от него — позитивная свобода, которая не идентична «свободе от...». Обратной стороной «свободы от» является одиночество и отчуждение. Такая свобода — бремя для человека. Фромм описал три типичных невротических механизма «бегства» (психологической защиты) от негативной свободы. Это авторитарная, конформистская и деструктивная разновидности невротического характера. Первый выражается в мазохистской страсти к подчинению себя другим или в садистической страсти к подчинению других себе. Второй состоит в отказе от своей индивидуальности и стремлении быть «как все». Третий — в неудержимой тяге к насилию, жестокости, разрушению.

Несколько иной взгляд на понимание двойственной сущности свободы принадлежит И. Берлину: «...негативная свобода — это свобода, от которой человек не может отказаться, не идя против существа своей человеческой природы, она означает запрет вторжения далее некоторой перемещаемой, но всегда четко осознаваемой границы. <...> Должна существовать область, в границах которой люди неприкосновенны, причем эти границы устанавливаются не произвольным образом, а в соответствии с нормами, получившими столь широкое и проверенное временем признание, что их соблюдения требуют наши представления о нормальном человеке и о том, что значит действовать неразумным или недостойным человека образом. Позитивная свобода предполагает не свободу «от», а свободу «для» — свободу вести какой-то предписанный образ жизни»<sup>15</sup>.

Беря за основу вышеприведенные высказывания, предположим, что в случае признаваемой человеком доступности для него свободы (положительно взаимосвязанной с завистью) мы имеем дело именно с ее негативным пониманием (по Э. Фромму такая свобода приводит к отчуждению и невротизации, по И. Берлину — к тому, что человек считает себя свободным от установленных обществом норм, в том числе моральных и этических). Оба этих взгляда на свободу могут привести к разного рода деструктивным актам, когда желание обладать трансформируется в еще более сильное желание отобрать, лишиться, нивелировать превосходство конкурента.

Что касается положительной взаимосвязи зависти с доступностью ценности «обще-

ственное признание» (уважение окружающих), то она также, на первый взгляд, весьма противоречива («Чем больше меня уважают другие, тем больше я завидую»). Противоречивость этой взаимосвязи усиливает и то, что зависть отрицательно коррелирует с самоуважением<sup>16</sup>, несмотря на то, что оно, являясь когнитивным компонентом самооотношения, зависит в том числе и от мнения (уважения) других людей.

Вероятно, это противоречие разрешится, если мы допустим, что декларируемая доступность ценности «общественное признание» совсем не обязательно подразумевает действительное уважение окружающих — речь может идти о желаемом или воображаемом уважении других, которое может как коррелировать с реальным, так и не коррелировать. Таким образом, анализируемую нами связь можно интерпретировать следующим образом: у субъекта зависти появляются условия для падения самоуважения, свойственное человеку активное стремление к позитивному самооотношению приводит его к мысли о том, что его непременно уважают другие. Иначе говоря, представления человека о его социальной успешности могут не соотноситься с реальной ситуацией и выступать как механизм защиты позитивного самооотношения. В связи с вышесказанным напрашивается вывод о том, что субъект зависти имеет низкую социальную конгруэнтность.

Обобщая вышесказанное, выделим ценности, значимость/доступность которых определенным образом влияет на интенсивность зависти к другим (рисунок).

Кроме дифференциации ценностей в группы и подгруппы в зависимости от наличия взаимосвязей их значимости или доступности с общим уровнем зависти субъекта и их модальности, нам представляется необходимым более детально проанализировать корреляционные связи вышеобозначенных ценностей с завистью к отдельным предметным сферам.

Наибольшее число взаимосвязей с завистью к отдельным предметам имеют ценности «интересная работа» и «материально обеспеченная жизнь». Причем данные ценности положительно связаны с завистью к одним и тем же предметам: внешней привлекательности ( $r=-0,12$ ,  $p<0,05$ ;  $r=-0,192$ ,  $p<0,001$ ), карьере ( $r=-0,105$ ,  $p<0,05$ ;  $r=-0,129$ ,  $p<0,01$ ), материальному достатку ( $r=-0,144$ ,  $p<0,01$ ;  $r=-0,198$ ,

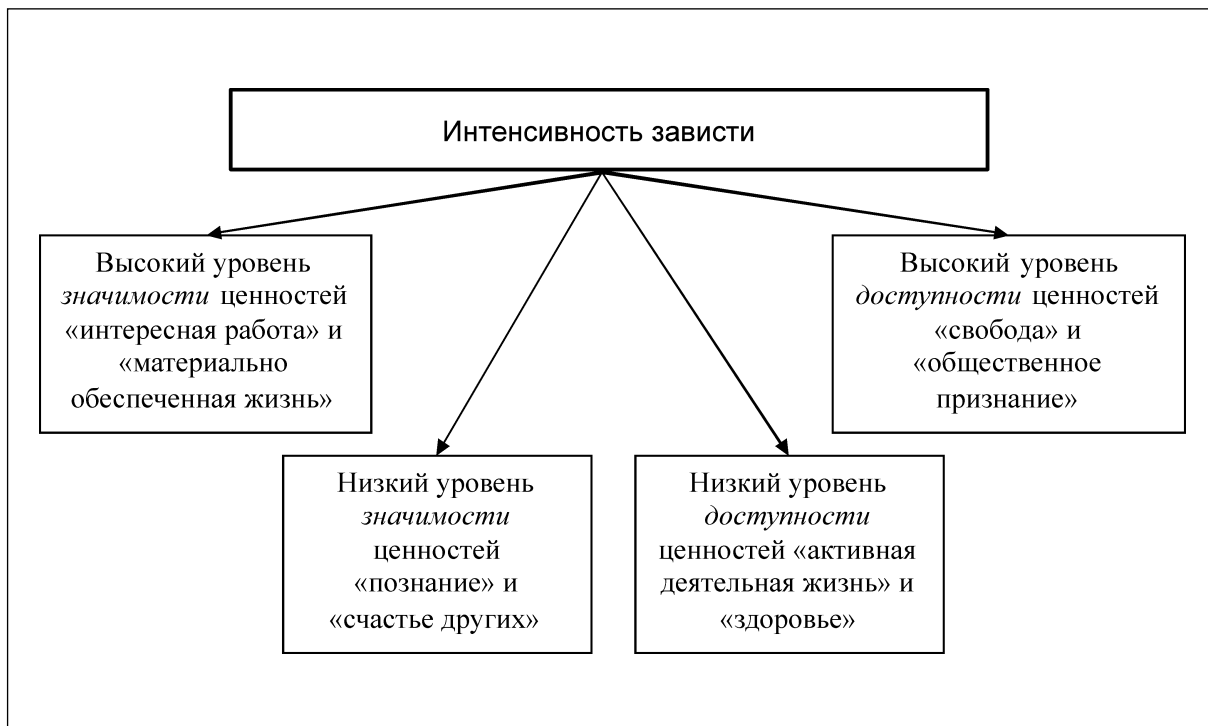
$p < 0,001$ ), вещам ( $r = -0,12$ ,  $p < 0,05$ ;  $r = -0,131$ ,  $p < 0,01$ ), интеллекту ( $r = -0,118$ ,  $p < 0,05$ ;  $r = -0,119$ ,  $p < 0,05$ ), умению общаться ( $r = -0,132$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = -0,114$ ,  $p < 0,05$ ) и семейному благополучию ( $r = -0,126$ ,  $p < 0,05$ ;  $r = -0,131$ ,  $p < 0,01$ ).

Ценности «познание» и «счастье других», значимость которых отрицательно коррелирует с завистью, имеют меньшее количество взаимосвязей, нежели ценности, входящие в первую подгруппу. Можно предположить, что чем значимее для человека ценность «познание», тем меньше его зависть к семейному благополучию других ( $r = 0,113$ ,  $p < 0,05$ ) и наличию (успехам) детей ( $r = 0,126$ ,  $p < 0,05$ ). Иначе говоря, стремление человека к образованию, расширению кругозора и интеллектуальному развитию уменьшает его зависть к сфере семейных отношений (как супружеских, так и детско-родительских). Значимость же для человека ценности «счастье других» нивелирует его зависть к карьерному росту других ( $r = 0,141$ ,  $p < 0,01$ ) и их материальному достатку ( $r = 0,136$ ,  $p < 0,01$ ), т.е. зависть к социальному и материальному превосходству другого.

Доступность ценностей, вошедших в третью подгруппу («активная деятельная жизнь», «здоровье») понижает уровень зависти к различным предметным сферам. Так, доступность для субъекта активной деятельной

жизни с ее полнотой и эмоциональной насыщенностью приводит к тому, что он менее завидует материальному превосходству другого (материальному достатку:  $r = 0,113$ ,  $p < 0,05$ , наличию дорогих и модных вещей:  $r = 0,144$ ,  $p < 0,01$ , отдыху:  $r = 0,122$ ,  $p < 0,05$ ), а также превосходству в личной сфере и в сфере отношений (личностным качествам:  $r = 0,129$ ,  $p < 0,01$ , умению общаться:  $r = 0,117$ ,  $p < 0,05$ , наличию преданных друзей:  $r = 0,113$ ,  $p < 0,05$ ). Доступность ценности «здоровье» снижает уровень зависти к несколько другим предметным областям, а именно: зависть к собственному здоровью ( $r = 0,167$ ,  $p < 0,001$ ), к превосходству других в семейной сфере (семейное благополучие:  $r = 0,107$ ,  $p < 0,05$ , наличие (успехи) детей:  $r = 0,149$ ,  $p < 0,01$ ) и сфере их отношений с мужчинами (женщинами), успех у противоположного пола:  $r = 0,1$ ,  $p < 0,05$ ).

Последняя (четвертая) подгруппа ценностей, характеризующаяся положительной связью их доступности с общим уровнем зависти, представлена ценностными ориентациями «свобода» и «общественное признание». Однако и в этом случае данные ценности имеют взаимосвязи с завистью к разным предметам. Так, доступность свободы в ее негативном понимании, подразумевающая, что человек может выходить за гра-



Взаимосвязи зависти и ценностных ориентаций

ницы общепризнанных норм, предполагает повышенный уровень зависти к положению в обществе и социальному статусу ( $r=-0,114$ ,  $p<0,05$ ) и возможности полноценного отдыха ( $r=-0,123$ ,  $p<0,05$ ). Доступность общественного признания или, как было показано выше, предполагаемое, но не всегда объективно таковым являющееся уважение окружающих приводит к тому, что интенсивность и частота его зависти к интеллектуальным, личностным и коммуникативным качествам других возрастает (интеллект:  $r=-0,172$ ,  $p<0,001$ , личностные качества:  $r=-0,15$ ,  $p<0,01$ , умение общаться:  $r=-0,104$ ,  $p<0,05$ ).

Далее нами было определено абсолютное значение разрыва между значимыми и доступными ценностями для каждого респондента выборки, величина которого характеризует рассогласование и дезинтеграцию в мотивационно-личностной сфере и свидетельствует о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности и дискомфорта. Корреляционный анализ выявил положительную взаимосвязь между расхождением (рассогласованностью) ценностей по критерию значимость/доступность и общим уровнем зависти ( $r=0,14$ ,  $p<0,05$ ). Другими словами, чем больше расхождение ценностей, тем выше уровень зависти человека.

Однако остается открытым вопрос: приводит ли рассогласованность в ценностях к зависти ко всем представленным выше предметам? Результаты корреляционного анализа показывают следующее: чем выше степень рассогласованности значимости и доступности ценностей (того, что для меня ценно, нет, а то, что доступно, мне не нужно), тем больше зависть к сфере межличностных отношений, включающих в себя семейные ( $0,194$ ,  $p<0,001$ ), дружеские ( $r=0,11$ ,  $p<0,05$ ) и любовные ( $r=0,131$ ,  $p<0,01$ ), а также к социальному превосходству человека и его материальным благам (положение в обществе, социальный статус:  $r=0,135$ ,  $p<0,05$ , материальный достаток:  $r=0,1$ ,  $p<0,05$ , наличие дорогих и модных вещей:  $r=0,131$ ,  $p<0,01$ ).

Результаты проведенного нами эмпирического исследования дают возможность сформулировать некоторые выводы:

не все ценности, как по критерию их значимости, так и по их доступности для человека, связаны с завистью к другим;

высокая значимость ценностей «интеллектуальная работа», «материально обеспечен-

ная жизнь», «познание» и «счастье других» коррелирует с завистью, причем значимость первых ее повышает, а вторых — нивелирует. Кроме того, значимость для человека его профессиональной деятельности и материального достатка, который, вероятнее всего, является следствием первого, обуславливает его зависть к сферам, связанным с внешними атрибутами успеха: внешней привлекательности, карьерному росту, материальному достатку, наличию дорогих и модных вещей, интеллекту, коммуникативным навыкам и семейному благополучию. Стремление человека к интеллектуальному развитию и расширению своих знаний приводит к понижению зависти в области семейных отношений (возможно, как малозначимых для него и противопоставленных познанию), а альтруистическое желание благополучия окружающим его людям — к уменьшению зависти к социальному и материальному успеху другого (вероятно, в их представлениях это и означает повышение благосостояния и развития людей);

ценности «активная деятельная жизнь», «здоровье», «свобода» и «общественное признание» имеют статистически значимые взаимосвязи их доступности и зависти. Однако если возможность реализации человеком потребности сделать свою жизнь насыщенной во всех отношениях связана с низким уровнем зависти к материальной сфере и сфере межличностных отношений («Если я захочу, и это будет действительно ценно для меня, то, проявляя активность, я добьюсь того же»), то наличие у человека здоровья, как физического, так и психического, блокирует, во-первых, зависть к здоровью других («Зачем завидовать тому, что объективно есть у меня?»), а во-вторых — зависть к семейным и любовным отношениям. Автономность в поведении и предполагаемое уважение других, являясь доступными для человека, напротив, положительно взаимосвязаны с завистью. Доступность свободы в суждениях и поведении повышает зависть человека к другим по отношению к их положению в обществе и возможности полноценно заполнять свое свободное время (отдыхать, путешествовать). Предполагаемый высокий уровень уважения и признания окружающих, являющийся, по-видимому, защитным механизмом позитивного самоотношения, провоцирует зависть к интеллектуальным, личностным и коммуникативным качествам других;

несмотря на то, что выявлена положительная статистически значимая связь между абсолютной величиной разрыва ценностей с общим уровнем собственной зависти, данный показатель рассогласованности в мотивационно-личностной сфере коррелирует с завистью не ко всем выделенным предметам, а лишь к тем, которые относятся либо к сфере разного рода межличностных отноше-

ний, либо к статусным и материальным предметным областям.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Социально-психологические детерминанты зависти как характеристики межличностных отношений», проект № 10-06-00091а.*

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Шек Г. Зависть: теория социального поведения. М., 2010. С. 16.

<sup>2</sup> См.: Муздыбаев К. Психология зависти // Психол. журн. 1997. Т. 23. № 6. С. 3–11.

<sup>3</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2001. С. 318–319.

<sup>4</sup> Филипенко В.В., Черняев Л.Л. Зависть и уныние. URL: <http://www.ssp.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=12> (дата обращения: 27.03.2010).

<sup>5</sup> Шек Г. Указ. соч. С. 99.

<sup>6</sup> См.: Архангельская Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2004. С. 11, 23.

<sup>7</sup> См.: Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. М., 1996. С. 81–84.

<sup>8</sup> См.: Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психол. журн. 1992. Т. 13. № 1. С. 107–117.

<sup>9</sup> Бескова Т.В. Особенности «предметного поля» зависти // Сибирск. психол. журн. 2010. № 35. С. 53.

<sup>10</sup> См.: Соколова Е.Е. Психология зависти // Педология. Новый век. 2002. № 10. С. 71–82.

<sup>11</sup> Абдрашитова И.В. Зависть: извинительная, продуктивная, конструктивная? URL: <http://www.ethicscenter.ru/f/16.html> (дата обращения: 11.11.2009).

<sup>12</sup> См.: Радлов Э.Л. Философский словарь. СПб., 1904. С. 96.

<sup>13</sup> Унамуно М. Испанская зависть // Унамуно М. Избранное: в 2 т. Л., 1981. Т. 2. С. 251.

<sup>14</sup> См.: Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ.; общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. М., 1989.

<sup>15</sup> Берлин И. Две концепции свободы. URL: <http://www.krotov.info/library/b/ber/lin.htm> (дата обращения: 04.03.2010).

<sup>16</sup> См.: Муздыбаев К. Указ. соч. С. 3–11; Бескова Т.В. Особенности взаимосвязи самооотношения и зависти // Вестн. ун-та (Государственный университет управления). 2009. № 30. С. 15–18.

УДК 316.6

П.Д. НИКИТЕНКО

Институт социального образования (филиал)  
Российского государственного социального университета в г. Саратове  
E-mail: 332318@mail.ru

## **Взаимосвязь самооотношения и характеристик успешности личности социального работника в процессе профессиональной социализации**

В статье рассматриваются самооотношение и характеристики успешности личности социального работника в процессе профессиональной социализации. Дается описание самооотношения, успешности во взаимозависимости и взаимовлиянии в процессе профессиональной социализации. Указывается, что отношение к успешности своей профессии может оказывать влияние на самооотношение в той же степени, как и самооотношение может оказывать влияние на эмоционально-оценочные характеристики успешности.

**Ключевые слова:** самооотношение, успешность, социализация, профессиональная социализация.

P.D. NIKITENKO

## **Parity of the Self-Relation and Characteristics of Success of the Person of the Social Worker in the Course of Professional Socialisation**

In article the self-relation and characteristics of success of the person of the social worker in the course of professional socialisation is considered. The description of the self-relation, success in interdependence and interference in the course of professional socialisation is given. It is underlined, that the relation to success of the trade can influence the self-relation in the same degree, as well as the self-relation can influence emotionally-estimated characteristics of success.

**Key words:** self-relation, success, socialisation, professional socialisation.

В настоящее время требования, предъявляемые к работникам социальной сферы, чрезвычайно высоки, что обусловлено социальными, экономическими и политическими изменениями, произошедшими в социуме в последние годы, которые коснулись всех социальных слоев общества. В ситуации предельной нестабильности общественно-го сознания, когда нет приемлемых идеалов прошлого и не найдены новые, адекватные происходящим переменам, в условиях экономической нестабильности, массовой безработицы проблема самооотношения, успешности, профессиональной социализации работников социальной сферы актуальна для социально-психологических исследований. Каждая историческая эпоха требует самодостаточных людей, способных к принятию себя в различных социальных ситуациях — как успешного так и неуспешного процесса профессиональной социализации.

В зарубежной социальной психологии предлагается рассматривать Я-концепцию как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой. В соответствии с этим выделяются три составляющие:

1) сопоставление образа Я реального и образа Я идеального, причем тот, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, должен иметь высокую самооценку;

2) человек стремится оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие, в этом проявляется способность субъекта «принимать» различные социальные реакции;

3) индивид оценивает успешность своих действий через призму своей идентичности, то есть через успешность вхождения в социальное общество, не теряя своей индивидуальности<sup>1</sup>.

Самоотношение, по Р. Бернсу, существует благодаря тому, что знание о себе не может восприниматься личностью безразлично и пробуждает в нем эмоции, способствует самооценке. Таким образом, Р. Бернс приравнивает самооотношение к интегральной самооценке и определяет его как аффективную составляющую установки на себя, которая имеет устойчивый характер и обладает различной интенсивностью в зависимости от контекста содержания образа Я<sup>2</sup>.

Р. Бернс дает такое определение Я-концепции: «Это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой». Описательную составляющую

Я-концепции он называет «образом-Я» или «картиной-Я», что включает в себя отношение к себе, самооценку, принятие себя.

В отечественной психологии изучение самооценки велось по двум направлениям: в рамках проблем самосознания; с точки зрения ее роли и функции в структуре личности<sup>3</sup>.

В.В. Столин считает, что феномены самосознания могут касаться того, как в процессе развития активности субъекта возникает и в дальнейшем развивается самосознание, как структурируется феноменальное Я, как самосознание используется в активности субъекта и влияет на нее. Он также выделяет следующие группы феноменов:

1) субъективного уподобления и дифференциации;

2) самопознания;

3) в которых проявляются функции самосознания в деятельности, общении и развитии индивида<sup>4</sup>.

Я-концепция, по мнению В.В. Столина, формируется под влиянием различных факторов. Особенно важную роль при этом играет общение со значимыми другими, которые, в принципе, и определяют представления человека о самом себе. Жизненная важность для субъекта быть принятым другими людьми отражается в самооотношении. Самоотношение понимается как сложная, уровневая эмоционально-оценочная система. Оно может быть понято как выражение смысла Я для субъекта, как некое устойчивое чувство в адрес собственного Я, которое, несмотря на обобщенность, содержит ряд специфических модальностей, различающихся как по эмоциональному тону, так и по семантическому содержанию соответствующего отношения к себе<sup>5</sup>.

Г.М. Андреева считает, что в современной литературе проблема самооотношения раскрывается в двух видах идентичности — личностной и социальной. Если личностная идентичность — это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт индивида, то социальная связана с отнесением себя к определенной социальной группе<sup>6</sup>.

Таким образом, большинство зарубежных и отечественных психологов, занимающихся проблемой отношения к себе, рассматривали его как устойчивое чувство или устойчивое отношение к себе. Сама по себе структура самооотношения и факторы, влияющие на ее развитие, с одной стороны, обеспечивают

устойчивость самоотношения, а с другой, позволяют ему проявлять свойства динамической системы в той или иной ситуации.

Успех, по мнению зарубежных психологов, связан с различными этапами социализации. Так, нормальное психологическое развитие личности возможно при динамическом равновесии двух взаимозависимых сторон: 1) взаимодействия личности с обществом; 2) желаний выделиться, быть замеченным в своих действиях, признанным. Естественно, что возникающие между этими тенденциями противоречия задают главные социально-психологические параметры проблемы успеха личности. Само по себе слово «успех» близко по этимологии к слову «преуспеть», что значит самоутвердиться в обществе, выделиться в нем, соответствовать социальным параметрам преуспевания<sup>7</sup>.

Г.А. Тульчинский выделяет четыре основные формы успеха: 1) результативный, приносящий личности некоторое социальное признание, «популярность»; 2) успех, выражающийся для личности в признании со стороны «значимых других»; 3) преодоление трудностей в форме самопреодоления; 4) реализация призвания, когда прежде всего значим не результат, а сама деятельность<sup>8</sup>.

Естественно, что динамика характеристик самоотношения и успешности не только взаимосвязаны, но и зависят от различных видов социализации личности, одним из которых является профессиональная социализация. Профессиональная социализация определяется профессиональным образованием и трудовой деятельностью, через которые совершается трансляция накопленного опыта и реализация трудовых отношений. Человек овладевает профессиональной деятельностью, кроме того совершается обновление социально-профессиональной сферы общества. Сама по себе профессиональная социализация рассматривается как двусторонний процесс: во-первых, вхождение молодого специалиста в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества; во-вторых, процесс активной реализации профессионального поведения, непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования<sup>9</sup>.

Чтобы выяснить связь самоотношения и успешности личности в процессе профессиональной социализации, были опрошены работники различных отраслей социальной

сферы. Общее количество респондентов составило 100 человек, их средний возраст 25–27 лет. На первом этапе был использован проективный метод исследования: социальным работникам предлагалось написать сочинение на тему «Успешна ли моя профессия?», а в конце сочинения ответить коротко на этот вопрос (да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да). При этом экспериментатор предоставил возможность передать свое видение успешности через метафорический образ, позволяющий выразить нечто сложное и противоречивое через простое и всем знакомое. Время написания сочинения жестко не ограничивалось. Обработка данных проводилась с использованием контент-анализа, при помощи которого были выявлены эмоционально-оценочные характеристики успешности профессии.

На втором этапе испытуемым была предложена методика, разработанная В.В. Столиным<sup>10</sup>. В основу опросника положено девять измерений, которые наиболее существенно характеризуют самоотношение как чувство в адрес собственного Я: 1) осознанность Я; 2) самоуважение и уверенность в себе; 3) саморуководство и последовательность Я; 4) ожидаемое отношение других; 5) безусловное самопринятие; 6) переживание ценности собственной личности; 7) чувство привязанности к своему Я; 8) непонимание себя, переживание конфликтности Я; 9) чувство самообвинения.

Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов описательной статистики. Данные были сгруппированы по их значениям, выявлены центральные тенденции распределения (среднеарифметическое). Результаты исследования были также подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Анализ результатов исследования самоотношения личности предоставил нам следующие данные: «осознанность Я», предназначенная для измерения таких аспектов самоотношения, поведения, которые, являясь значимыми для личности, с трудом осознаются, свидетельствует о закрытости респондентов, неспособности или нежелании осознавать и выдавать значимую информацию о себе.

Шкала «самоуверенность» измеряет представления личности о себе как волевым, энергичном, надежном человеке, которому

есть за что себя уважать. Анализируя показатели данной шкалы, можно с определенностью сказать, что высокое самомнение и самоуверенность свидетельствует о низком уровне внутренней напряженности.

«Саморуководство» отражает представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам. Высокие показатели свидетельствуют, что большинство респондентов считают себя хозяевами собственной судьбы.

Результаты, полученные по шкале «зеркальное Я» свидетельствуют о представлении относительно собственных личности, характера и деятельности, способных вызывать в других уважение и симпатию, одобрение и понимание. Шкала «самоценность» отражает эмоциональную оценку себя, своего Я по внутренним критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира. Показатели респондентов говорят о заинтересованности в собственном Я, любви к себе, ощущении ценности собственной личности и одновременно предполагают ценность своего Я для других.

Результаты шкалы «самопринятие» показывают, что большинство респондентов дружески относятся к себе, находятся в согласии с самим собой и принимают себя такими, какие они есть. Данные, полученные по шкале «самопривязанность», информируют о ригидности Я, нежелании меняться на фоне общего положительного отношения к себе. По всей видимости, эти переживания могут сопровождаться привязанностью к неадекватному Я-образу.

Анализ шкалы «внутренняя конфликтность» свидетельствует о повышенной рефлексии, глубоких внутренних переживаниях, адекватном образе Я и отсутствии вытеснения. Результаты, полученные по шкале «самообвинение», раскрывают готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. Необходимо также отметить, что последняя шкала является индикатором отсутствия симпатии, что может сопровождаться негативными эмоциями в свой адрес, несмотря на высокую самооценку качеств и достижений.

Полученные в ходе анализа данные позволяют сделать вывод о том, что в процессе профессиональной социализации социальные работники данной возрастной категории не готовы к яркому самовыражению, интег-

рируют свою личность и жизнедеятельность, переживая значимые для себя события на уровне собственного Я. Представления о себе как самостоятельном, волевом, энергичном и надежном человеке позволяют большинству респондентов считать себя хозяином собственной судьбы.

Кроме того, им присуще чувство самоидентичности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям, адекватного и стабильного владения собственным Я независимо от изменений ситуации, что способствует полноценному решению различных задач на данном этапе профессиональной социализации.

Анализ содержания сочинений на заданную тему позволил определить наиболее распространенные эмоционально-оценочные характеристики успешности социальных работников: 38,4 % считают свою профессию недостаточно успешной, успешной ее считают 30,0 % респондентов. Некоторые считают свою профессию скорее успешной (10,0 %), другие предполагают, что они в своей профессиональной деятельности скорее не успешны, чем успешны (21,6 %).

Анализ характеристик успешности позволил разделить их на позитивные и негативные. Позитивные: «моральное удовлетворение от своей работы» и «ощущение нужности своей работы для людей»; негативных больше: «не оправдывает надежд», «слабый социальный статус», «слабое материальное обеспечение», «отсутствие возможности для творческой реализации», «отсутствие ощущения нужности для государства».

Таким образом, соотношение негативных характеристик успешности к позитивным составляет 5 к 2, что свидетельствует о некоторой неуверенности социальных работников в успешности своей профессии. Необходимо отметить, что если отрицательных характеристик по количественному соотношению в совокупности больше, то по процентному содержанию позитивные превосходят некоторые негативные, что свидетельствует о неоднозначном отношении к успешности на данном этапе профессиональной социализации.

Корреляционный анализ, проведенный по методу Пирсона, позволил выявить десять взаимосвязей между самооотношением и эмоционально-оценочными характеристиками успешности.

Полученные данные представляют двухъядерную структурную композицию корреля-

ционной плеяды, в которой ядрами являются шкала самооотношения — «самоуверенность» (общее количество связей — 5) и эмоционально-оценочная характеристика успешности — «отсутствие ощущения нужности для государства» (общее количество — 5). Полученные ядра связаны между собой ( $r=0,276$ ), а это говорит о том, что, несмотря на их разнородность, они могут в зависимости от ситуации оказывать друг на друга трансформирующее воздействие. Элементами первого ядра структурной композиции стали следующие шкалы самооотношения: «саморуководство» ( $r=0,327$ ), «самоценность» ( $r=0,386$ ), «самопринятие» ( $r=0,409$ ), а также эмоционально-оценочная характеристика «слабый социальный статус» ( $r=0,276$ ). Элементами второго ядра стали такие шкалы самооотношения, как «отраженное самооотношение» ( $r=-0,362$ ), «самопринятие» ( $r=0,260$ ), «внутренняя конфликтность» ( $r=0,297$ ), и эмоци-

онально-оценочная характеристика «скорее да, чем нет» ( $r=0,472$ ). Фундамент структуры представлен в виде двух иерархических подструктур, которые составляют разнородные по своей сути характеристики, оказывающие влияния друг на друга.

Полученные взаимосвязи свидетельствуют о том, что достаточно высокий уровень самооотношения может быть устойчивым фактором успешной профессиональной социализации. Несмотря на то, что респонденты указывают на низкий уровень социального статуса своей профессии, они чувствуют необходимость своей работы для людей, хотя и получают от этого только моральное удовлетворение. Таким образом, отношение к успешности своей профессии может оказывать влияние на самооотношение в той же степени, как и самооотношение может оказывать влияние на эмоционально-оценочные характеристики успешности.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Шамионов Р.М., Голованова А.А. Социальная психология личности. Саратов, 2006.

<sup>2</sup> Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С. 64.

<sup>3</sup> См.: Столин В.В. Самосознание личности. М., 1998. 343 с.

<sup>4</sup> См.: Там же.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> См.: Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений. 5-е изд., перераб. и доп. М., 2004.

<sup>7</sup> См.: Куперсмит С. Социальная психология: учеб. пособие для студ. вузов. СПб., 2004.

<sup>8</sup> См.: Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л., 1990.

<sup>9</sup> См.: Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева; под ред. М.С. Ковалевой. М., 1998.

<sup>10</sup> Столин В.В. Указ. соч.

УДК 159.9:316.37

С.К. ЛЕТЯГИНА

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

## Социальные представления о дружбе в различных возрастных группах

В статье рассматриваются социальные представления о дружбе. Дается сравнительный анализ представлений о дружбе в разных возрастных группах. Анализируются причины возрастных различий в дружеских отношениях.

**Ключевые слова:** дружба, друг, аттракция, межличностные отношения, ценностные ориентации личности, самосознание.

S.K. LETYAGINA

## Social Conception about Friendship in Different Age Groups

Social conception of friendship is considered in the article. Contrastive analysis of ideas of friendship in different age groups is given. The causes of age differences in friendly relations are analyzed.

**Key words:** friendship, friend, attraction, interpersonal attitudes, person's value orientations, self-consciousness.



**В**ряд ли найдется человек, который не задумывался бы о сущности дружбы. Впервые это обычно случается в ранней юности, когда от школьных диспутов о дружбе, товариществе и любви ждут не только абсолютной ясности, но и практического решения жизненных проблем. Умудренные опытом взрослые улыбаются такой наивности. Однако их живо волнуют проблемы психологии общения, социальные и психологические причины некоммуникабельности, способы укрепления соседских и дружеских связей и т. д.

В научных исследованиях в зависимости от исходных теоретико-методологических установок дружба рассматривалась как своеобразная форма обмена, удовлетворение эмоциональных потребностей, информационный процесс взаимного познания, социальное взаимодействие индивидов, уникальный и неповторимый диалог личностей.

Одно из определений дружбы — это свободно устанавливаемые взаимные отношения, характеризующиеся эмоциональной насыщенностью, эмоциональной и инструментальной поддержкой, эксклюзивностью, близостью и личностным отношением к партнеру<sup>1</sup>. Главный вопрос психологии аттракции: «Что привлекает людей друг к другу?» — содержательно неоднозначен. Он охватывает: и потребности субъекта, побуждающие его выбирать того или иного партнера; и свойства объекта (партнера), стимулирующие интерес или симпатию к нему; и особенности процесса взаимодействия, благоприятствующие возникновению и развитию диадических (парных) отношений; и объективные условия такого взаимодействия (например принадлежность к общему кругу общения). Эта многозначность обусловила тематическую пестроту психологических исследований проблемы возникновения и развития эмоциональных отношений.

Значение дружеских отношений как особой области межличностных отношений определяется не только их субъективной ценностью для человека, но и их объективной ролью в развитии личности. Трудности в близких отношениях со сверстниками, отсутствие дружеских связей в детстве и подростковом возрасте являются фактором нарушения социальной адаптации, личностного развития и психического здоровья в целом в более зрелых возрастах, а такие характеристики дружеских отношений, как поддержка и близость, прямо связаны с формированием коммуникативной компетентности.

Очень часто можно услышать мнение, что под влиянием выросшей мобильности общества, ускорения ритма жизни и расширения круга общения дружеские отношения современной молодежи стали более поверхностными и экстенсивными, что идеал исключительной и глубокой дружбы не соответствует сегодняшним условиям, что дружба вытесняется широкими приятельскими компаниями, основанными на общности развлечений, и т.п.<sup>2</sup>

*Целью* нашего исследования явилось изучение социальных представлений о дружбе в различных возрастных группах. *Объект* исследования — социальные представления о дружбе. *Предмет* исследования — сравнительный анализ социальных представлений о дружбе в юношеском и зрелом возрасте.

*Гипотеза* исследования — представления о дружбе в разных возрастных группах идентичны. Однако в зрелом возрасте происходит переориентация в дружеских отношениях с инструментальных ценностей (взаимопомощь) на экспрессивные (понимание). В исследовании приняли участие 80 человек, из них 20 девушек и 20 юношей в возрасте 16–17 лет (первая группа), 20 женщин и 20 мужчин в возрасте 35–45 лет (вторая группа).

Проверка выдвинутой нами гипотезы осуществлялась с помощью методов анкетирования и психодиагностики: методики «Ценностные ориентации» М. Рокича<sup>3</sup>; методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири<sup>4</sup>.

Обратимся к результатам анкетного опроса. Согласно полученным данным, можно говорить о том, что испытуемые зрелого возраста не представляют своей жизни без дружеского общения. Понятие «дружба» у респондентов данной группы ассоциируется с взаимопониманием (22,5 %), честностью (18,5 %), взаимопомощью (17,5 %), взаимовыручкой (15 %), общением (15 %), доверием (12,5 %). Главным в дружеских отношениях они считают доверие (18,18 %), отзывчивость (16,36 %), искренность (7,27 %) и готовность прийти на помощь (9,1 %). Идеальный друг, по мнению респондентов данной группы, должен быть искренним (12 %) и порядочным (12 %), честным (10 %), терпимым (10 %), отзывчивым (10 %), открытым (10 %), тактичным (6 %) и добрым (6 %). Быть настоящим другом — значит всегда говорить правду (19,44 %), уметь понять (14,11 %) и поддер-

жать (13,89 %), выслушать (11,11 %), помочь в трудную минуту (12,67 %).

72,5 % респондентов второй группы принимают уникальность собственной личности и не высказывают желаний походить на своих друзей. Однако часть опрошенных позаимствовала бы такие качества некоторых своих друзей, как уверенность (21,6 %), решительность (13,5 %), умение ставить задачи и решать их (13,5 %), терпение (10,8 %), сдержанность (10,8 %), умение выслушать (10,8 %), умение зарабатывать деньги (5,4 %). Половина респондентов данной группы полагают, что с ними легко дружить, потому что они любят своих друзей (30 %), умеют выслушать (20 %), легко прощают обиды (15 %), свободно общаются (15 %), понимают других (10 %). 32,5 % опрошенных, напротив, указывают на то, что с ними дружить сложно из-за их трудного характера (18,18 %), вспыльчивости (27,27 %), эмоциональности (18,18 %), привычки говорить то, что думают (27,27 %).

85,2 % респондентов второй группы полагают, что друг никогда не предаст, 45 % из них убеждены, что настоящего друга очень трудно найти, 45 % опрошенных предпочитают быть откровенными в дружеском общении.

Испытуемые первой группы ассоциируют понятие «дружба», прежде всего, с взаимопомощью (19,6 %), доверием (16,28 %), уважением (16,28 %), поддержкой (15,95 %), взаимопониманием (13,95 %), общением (13,95 %), надежностью (6,99 %). В отличие от испытуемых зрелого возраста, трое из сорока опрошенных полагают, что друзей иметь необязательно. Главным в дружбе они считают доверие (19,51 %), взаимопонимание (12,2 %), уважение (9,6 %), отзывчивость (9,6 %), поддержку (9,6 %), надежность (7,32 %), искренность (7,32 %), общительность (7,32 %).

Идеальный друг должен обладать такими качествами, как умение помочь в любой ситуации (19,43 %), отзывчивость (13,88 %), добротой (13,88 %), должен быть рядом в трудную минуту (13,11 %), уметь хранить тайны (8,33 %), быть терпимым к недостаткам друзей (5,56 %), уметь прощать (5,56 %), спокойствие (5,56 %). Быть другом — значит не предавать (25 %), быть рядом в трудную минуту (15,63 %), уметь помочь (15,63 %), поддержать (12,5 %), выслушать (12,5 %), быть честным (6,25 %), быть бескорыстным (6,25 %), общительным (6,25 %). Опрошенные респонденты первой группы (67,5 %) хо-

тели бы научиться у друга быть терпеливее, прощать, давать советы, иметь сильный характер.

45 % респондентов данной группы полагают, что с ними легко дружить, потому что с ними легко и просто общаться. 19 % считают, что дружить с ними сложно из-за их трудного характера, проявляющегося в частой смене настроений. Доверяет другу только 52,5 % опрошенных, и столько же молодых людей откровенны с друзьями.

Причиной для конфликтов с друзьями в обеих группах служат непонимание, разногласия, предательство, зависть.

Итак, можно сделать вывод о том, что в определениях дружбы преобладают два мотива: 1) требование взаимопомощи и верности; 2) ожидание сочувствующего понимания со стороны друга. Характерно, что с возрастом мотив понимания заметно усиливается. Эта частичная (поскольку оба мотива переплетаются и обуславливают друг друга) переориентация с инструментальных ценностей (взаимопомощь) на экспрессивные (понимание), несомненно, связана с развитием самосознания.

Далее мы разделили испытуемых внутри каждой возрастной группы на три подгруппы в зависимости от того, на какой ранг они поставили ценность «наличие хороших и верных друзей» в методике «Ценностные ориентации» М. Рокича. Первую подгруппу составили респонденты, которые расположили вышеназванную ценность с 1-го по 5-й ранг, вторую — с 6-го по 11-й ранг, третью — с 12-го по 18-й ранг.

Затем мы сравнили представления о себе и представления об идеальном друге внутри каждой подгруппы по результатам методики Т. Лири «Диагностика межличностных отношений». Статистический анализ результатов осуществляли с помощью *t*-критерия Стьюдента.

Во всех трех подгруппах испытуемых в возрасте 35–45 лет статистически значимых различий между представлениями о себе и представлениями об идеальном друге не выявлено ( $t_{\text{эмп}}=1,45$ ,  $t_{\text{эмп}}=1,72$ ,  $t_{\text{эмп}}=1,87$ ).

Следовательно, вне зависимости от того, насколько ценной в жизни респондентов является дружба, их представления об идеальном друге соотносятся с оценкой собственной личности. Требования, которые они предъявляют к отношениям друзей, являются одинаково необходимыми для обоих. Основываясь на результатах методики Т. Лири,

можно сказать о том, что идеальный друг представляется респондентам данной группы как уверенный в себе человек, не обязательно лидер, общительный, энергичный, склонный к сотрудничеству, кооперации, добрый, гибкий и компромиссный при решении проблем и в конфликтных ситуациях, инициативный в достижении целей группы, стремящийся помогать.

Рассмотрим аналогичные результаты в возрастной группе 15–17 лет. В первой подгруппе (ценность «наличие хороших и верных друзей» располагается на первых пяти позициях) выявлены значимые и достоверные различия по следующим шкалам: «агрессивность» ( $t_{эмп}=2,46$ ), «эгоистичность» ( $t_{эмп}=2,19$ ) и «подозрительность» ( $t_{эмп}=2,98$ ). По типам отношений — авторитарный ( $t_{эмп}=1,16$ ), подчиняемый ( $t_{эмп}=1,39$ ), зависимый ( $t_{эмп}=0,89$ ), дружелюбный ( $t_{эмп}=0,86$ ) и альтруистический ( $t_{эмп}=0,13$ ) — значимых различий не выявлено. Таким образом, можно говорить о том, что испытуемые данной подгруппы, считающие дружеские отношения одной из важнейших жизненных ценностей, не демонстрируют того уровня доверия, миролюбия и доброты, который они хотят видеть по отношению к себе в идеальном друге.

Во второй подгруппе испытуемых, где дружба как ценность занимает средние позиции, обнаружены значимые и достоверные различия по следующим типам отношений: авторитарный ( $t_{эмп}=2,68$ ), агрессивный ( $t_{эмп}=2,54$ ), подчиняемый ( $t_{эмп}=2,67$ ), зависимый ( $t_{эмп}=2,82$ ), дружелюбный ( $t_{эмп}=2,46$ ), эгоистичный ( $t_{эмп}=2,72$ ) и подозрительный ( $t_{эмп}=2,58$ ). На наш взгляд, представители этой группы не имеют сформировавшегося мнения относительно того, каким должен быть идеальный друг. Его образ противоречив: идеальный друг не должен быть эгоистичным и агрессивным, подозрительным и авторитарным, завистливым и подчиняться чужой воле. По-видимому, оценка идеального друга осуществлялась под влиянием каких-то конкретных жизненных ситуаций, когда испытуемые совершали ошибки при взаимодействии с окружающими. Но юный возраст и недостаточный жизненный опыт не позволили им пока систематизировать имеющиеся знания и сделать правильные выводы.

В третьей подгруппе испытуемых, которые не придают большой ценности дружбе, значимые различия в представлениях о

себе и о том, каким должен быть идеальный друг, обнаружены по трем типам отношений: агрессивный ( $t_{эмп}=2,65$ ), эгоистичный ( $t_{эмп}=2,74$ ) и подозрительный ( $t_{эмп}=2,46$ ). Идеальный друг, по их мнению, должен быть доброжелательным, критичным к себе, способным признать свою неправоту, быть уступчивым, уметь доверять людям, в отличие от самих респондентов, которые в отношениях с людьми демонстрируют замкнутость, подозрительность и нежелание считаться с мнением других.

Следующим этапом нашего исследования был сравнительный анализ представлений о себе и об идеальном друге между разными возрастными подгруппами с учетом того, на каком ранговом уровне стоит ценность «наличие хороших и верных друзей».

Достоверные различия обнаружены в подгруппах испытуемых 15–17 лет и 35–45 лет (ценность «наличие хороших и верных друзей» стоит на первых пяти позициях) в представлениях о себе по авторитарному ( $t_{эмп}=2,98$ ) и эгоистичному ( $t_{эмп}=3,04$ ) типам отношений. Иными словами, испытуемые 15–17 лет более упорны и настойчивы, ориентированы на самих себя и эгоистичны. Испытуемым зрелого возраста свойственна открытость, общительность и склонность прислушиваться к мнению других, ориентация на сотрудничество.

Значимых различий в представлениях об идеальном друге в данных подгруппах не выявлено: он должен быть человеком, на которого можно положиться в трудную минуту, уметь дать совет, быть честным, преданным, откровенным, гибким и компромиссным при решении проблем и в конфликтных ситуациях, общительным, проявлять теплоту и дружелюбие в отношениях. Все испытуемые солидарны во мнении, что идеальный друг должен быть добрым, честным, отзывчивым, бескорыстным, искренним, открытым, терпимым к чужим недостаткам и должен уметь подбодрить и успокоить.

В представлениях о себе в группах испытуемых 15–17 лет и 35–45 лет, которые ценность «наличие хороших и верных друзей» поставили на средние позиции, значимые и достоверные различия обнаружены по эгоистичному ( $t_{эмп}=2,67$ ), подозрительному ( $t_{эмп}=2,94$ ) и дружелюбному ( $t_{эмп}=2,59$ ) типам отношений. Испытуемые в возрасте 15–17 лет, позиционируя себя как людей

дружелюбных, оказываются одновременно с этим эгоистичными, подозрительными и агрессивными. Представители зрелой подгруппы стремятся быть в согласии с мнением окружающих, настроены на сотрудничество, склонны больше доверять людям, но при этом проявляют меньше дружелюбия, чем предыдущая группа.

Значимых различий в представлениях испытуемых данных подгрупп о том, каким должен быть идеальный друг, мы не выявили. Если руководствоваться полученными результатами, то представления об идеальном друге соотносятся с аналогичными представлениями предыдущей подгруппы.

Теперь сопоставим представления о себе в двух возрастных группах, которые ценность «наличие хороших и верных друзей» поставили на последние позиции. Значимые различия также выявлены по эгоистичному ( $t_{эмп} = 2,14$ ) и подозрительному ( $t_{эмп} = 2,25$ ) типам отношений. Можно говорить о том, что испытуемые в возрасте 15–17 лет более обидчивы, хвастливы, конфликтны, задиристы, эгоистичны, агрессивны и подозрительны. Представители зрелого возраста демонстрируют большую независимость, самостоятельность, способность признать свою неправоту, они готовы идти на компромисс, отходчивы, склонны доверять людям, дружелюбны и спокойны. В представлениях об идеальном друге значимых различий также не выявлено.

Итак, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что образ идеального друга характеризуется примерно одинаково, вне зависимости от возраста испытуемых или от того, насколько ценны для них дружеские отношения. Однако испытуемые зрелого возраста более требовательно и критично подходят не только к выбору друга, но и сами стараются соответствовать в жизни тем характеристикам, которыми они наделяют идеального друга, при этом экспрессивным характеристикам они придают большее значение, нежели инструментальным. Для испытуемых 15–17 лет характерно более эгоистичное и потребительское поведение во взаимоотношениях с людьми.

Такую тенденцию можно интерпретировать следующим образом. На первый взгляд, большую сдержанность и сухость дружбы взрослых людей нередко объясняют изменением соотношения разума и

чувства, которое представляется как антагонистическое. Однако, по данным сравнительной психологии, в онтогенезе эмоции и интеллект развиваются не в антагонизме, а, скорее, параллельно. Чем выше уровень организации и развитости организма, тем выше его эмотивность. Это проявляется в расширении круга факторов, способных вызывать эмоциональное беспокойство, большем многообразии способов проявления эмоций, продолжительности эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным раздражением, и т.д. Чувства взрослого человека сложнее, тоньше, дифференцированнее, чем детские эмоции. Взрослый точнее, чем ребенок или юноша, воспринимает и расшифровывает чужие переживания. Однако его чувства лучше контролируются разумом. Если бы взрослый с его сложными, дифференцированными чувствами и широкой сферой значимых отношений реагировал на все с непосредственностью ребенка, он бы неминуемо погиб от перевозбуждения и эмоциональной неустойчивости. Его спасают два вида психологической защиты: во-первых, развиваются сложные и эффективные психофизиологические механизмы внутреннего торможения, сознательного и бессознательного самоконтроля; во-вторых, культура облегчает индивиду эмоциональные реакции, «задавая» более или менее единообразные правила поведения и стандартизируя многие типичные ситуации.

Три момента особенно важны для понимания психологических отличий дружбы взрослых людей от юношеской: 1) относительное завершение формирования самосознания; 2) расширение и дифференциация сферы общения и деятельности; 3) появление новых интимных привязанностей<sup>5</sup>.

Образ собственного Я, который у юноши еще только формируется, у взрослого человека уже сложился в определенную устойчивую структуру. Жизненный опыт позволяет ему более или менее реалистично оценивать себя, свои достижения и возможности. Взрослый человек научается соизмерять свои притязания с возможностями, его сознание более предметно, менее эгоцентрично, нежели юношеское, поэтому потребность в психологическом «зеркале» у него снижается. Функция самопознания, столь важная в юношеской дружбе, теперь отходит на задний план, и дружеское общение в

значительной мере теряет свою исповедальность. Чтобы снять юношеские проблемы и трудности, обусловленные преувеличением собственной уникальности, непохожести на других, иногда достаточно высказать их вслух, поделиться с другом. Проблемы, волнующие взрослого человека, значительно сложнее, простым разговором их не разрешить, поэтому его общение с друзьями имеет более предметный характер, однако это не снижает ценности экспрессивного начала дружбы.

Содержание и структура дружеского общения у взрослых меняются. Терпимость к различиям — один из главных показателей уровня культуры и интеллектуального развития. Это проявляется и в общении. Детская дружба может распасться из-за пустяка. Юноши уже готовы мириться с частными недостатками своих друзей, но сама дружба все-таки понимается как нечто тотальное. Отчасти здесь проявляется типичная для юности идеализация друга и дружбы, отчасти это связано с вполне реальными обстоятельствами. Устремленные в будущее, юноши делятся друг с другом, прежде всего, мечтами и жизненными планами. Чем неопределеннее эти образы будущего, тем легче найти человека, который полностью их разделяет.

Жизненный мир взрослого человека гораздо сложнее. Его деятельность, круг его общения и сфера интересов неизбежно расчленяются, специализируются. Чем сложнее и многограннее человек, тем труднее найти другого, который был бы ему созвучен во всех отношениях. Отсюда дифференциация дружеских отношений, когда с одним из друзей нас связывают общие интеллектуальные интересы, с другим — воспоминания молодости, с третьим — эстетические переживания. Каждое из таких отношений имеет свои границы, которые люди предпочитают не переходить. Однако это не мешает дружбе быть глубокой, искренней и устойчивой.

Дружеское общение во всех возрастах имеет высокую нравственно-психологичес-

кую ценность, наличие друзей считается одной из важнейших предпосылок психологического комфорта и удовлетворенности жизнью. Однако в старших возрастах новые дружба завязываются труднее. Понятие «лучший друг» все теснее сливается с понятием «старый друг»<sup>6</sup>.

Итак, дружба представляет собой один из видов близких межличностных отношений, в которых реализуется потребность в любви, принадлежности и значимости. Для каждого человека дружба является и жизненной, и нравственной ценностью. В общественном сознании дружба предстает как некие идеальные отношения, отличающиеся высоким уровнем доверительности. Однако каждый человек представляет дружбу по-разному, в зависимости от того, в какой культуре он воспитывается и живет, каковы его реальные жизненные обстоятельства, каков его возраст, пол и уровень развития.

Какие же качества характера особенно нужны в дружбе? На этот вопрос ответить не просто, так как для каждого человека характерны свои представления о дружбе. Однако самое важное, что должно быть присуще каждому человеку, назвать стоит. Во-первых, это преданность, то есть постоянная забота о благополучии друга. Преданность имеет множество проявлений: это и такт в отношении к другу, поддерживающий в нем душевное равновесие, и укрепление в нем веры в себя, и умение прощать ему мелкие недостатки. Особая прелесть дружбы выражается также в глубоком доверии и искренности. Для развития дружбы нужна и совместимость характеров, т.е. чтобы моральные и психологические качества друга были притягательными. И, наконец, нужна большая взаимная симпатия. Расхождение в складе ума, в способностях, в физическом развитии не являются препятствием для дружбы. В этом плане дружба позволяет взаимно дополнять друг друга и облегчает развитие у каждого недостающих ему качеств.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Кон И. С. Дружба. М., 2005.

<sup>2</sup> См.: Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. М., 1989.

<sup>3</sup> См.: Райгородский Д. Я. Практическая диагностика: методики и тесты. Самара, 2006.

<sup>4</sup> См.: Там же.

<sup>5</sup> См.: Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя.

<sup>6</sup> См.: Кон И. С. Дружба.

УДК 159.9. 316.6 (159.947.24 +17.022.1)

Л.В. ПАПШЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: lvp64@mail.ru

Е.А. ГРИЩЕНКО

Детский центр «Теремок», г. Саратов  
E-mail: ourtime@mail.ru

## **Личностные детерминанты процесса принятия решения в ситуации морально-нравственного выбора**

В статье рассматривается процесс влияния личностных детерминант (сформировавшиеся мотивы, ценностные ориентации и потребности) на принятие решения в ситуации морально-нравственного выбора. Описываются выявленные различия в принятии морально значимых решений, зависящие от особенностей личностных детерминант.

**Ключевые слова:** личностные детерминанты, процесс принятия решения, морально-нравственные ценности.

L.V. PAPSHEVA, E.A. GRISCHENKO

### **Personal Determinants of Decision-Making Process in a Situation of Moral Choice**

The process of influence of personal determinant (the generated motives, valuable orientations and requirements) on decision-making in a situation of moral choice is considered in the article. The revealed distinctions in acceptance of morally significant decisions from features of personal determinants are described.

**Key words:** personal determinant, decision-making process, moral values.

**П**роблема принятия решения, его сущности и детерминированности в различных жизненных ситуациях является актуальным и значимым направлением в современной психологической науке. Процесс принятия решения понимается как этап волевого акта, связанный с выбором цели и способа действия. Это продуктивный процесс, который предполагает появление новых целей, оценок, мотивов, установок, смыслов. Исследование волевых актов связано в отечественной психологии с именами Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, Д.Н. Узнадзе и др. Как указывал П.К. Анохин, принятие решения участвует в объективном процессе формирования системы, критическом процессе, благодаря которому афферентная оценка всех условий завершается доступным исследованием механизмом<sup>1</sup>. В исследованиях мышления этапы принятия решений рассматриваются как представление в регуляции любых интеллектуальных стратегий, где субъектом определяется выбор между разными гипотезами и направлениями обследования ситуации, элементами возможных вариантов ответов или между разными ответами. Если рассматривать влияние волевой регуляции на процесс принятия решения, можно отметить, что акты принятия решений в психоло-

гии воли обычно представляются этапами, а не самостоятельными видами активности субъекта решения. Однако очевидно, что волевой контроль чаще всего сопровождает процесс выбора решения<sup>2</sup>.

В ракурсе социальной психологии интересен подход С. Плауса, по мнению которого принятие решения — когнитивный процесс разрешения человеком жизненной ситуации, причем большое влияние на этот процесс оказывают социальные стереотипы поведения и механизмы мышления, сформированные в процессе взаимодействия человека и общества<sup>3</sup>. Разработано множество моделей и предположений на тему: «По какому принципу человек принимает решение», однако все они в основном носят ситуативный характер и могут рассматриваться как частные случаи. Однако сам процесс может конструироваться по следующей схеме: восприятие, прием и обработка афферентной информации, образование, формирование поля выбора (набор возможных вариантов), сравнительная оценка альтернативных действий в целях осуществления рационального выбора, собственно выбор — кульминация решения проблемы. А с точки зрения информационного подхода (Г. Саймона): поиск информации, поиск и нахождение вариантов,

выбор лучшего. В классификации Г. Саймона принятие решения сводится к обработке информации и рациональному поиску подходящего варианта, и такая картина была бы идеальной. На самом деле, на человека одновременно действует несколько внешних факторов и множество внутренних, и неясно, что вкладывается в понятие «лучшее» — наиболее приемлемое и выгодное для человека или предполагаемое рациональное разрешение ситуации.

Согласно теории познания К. Поппера, решение проблем выглядит следующим образом: все люди решают проблемы. Проблемы существуют объективно. По каждой проблеме можно, в принципе, построить бесконечное число гипотез. Проблема решается путем их исключения, методом проб и ошибок, т.е. в ходе активного экспериментирования. Человек не знает заранее, какие гипотезы верны, а какие ошибочны. Неудачные либо устраняются, либо корректируются, и цикл познания начинается вновь<sup>4</sup>.

Принятие решения как психологический процесс не может быть оторвано от личности, которая его совершает. Очевидно, что сложно проследить все личностные образования, которые так или иначе влияют на то, какое решение примет человек, но в любом случае существуют такие компоненты структуры личности, которые помогают нам принять решение, собирая воедино весь наш опыт, привычные модели поведения. Такие структуры мы называем детерминантами личности. Они являются совокупностью условий, факторов, предпосылок, свойств, определяющих средств становления и функционирования личности. Кроме того, они имеют системное строение, включают не только причины, но также внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредующие звенья. Все детерминанты находятся в некоем взаимодействии, влияют друг на друга, и все вместе формируют единую структуру<sup>5</sup>. Такими детерминантами мы считаем потребности, мотивы, ценностные ориентации личности. Потребности, в свою очередь, рассматриваются тоже как детерминанты, так как они отражают то, в чем в данный момент нуждается человек. Так, З. Фрейд понимал под потребностями влечения человека к определенному объекту, Г. Холл — «драйвы». К последним можно отнести представления В.С. Магуна о потребностях как отсутстви-

ях блага и Д.А. Леонтьева — как отношении между личностью и окружающим миром. Отсутствие блага, по мнению Е.П. Ильина, влечение, нехватка чего-либо, безусловно, будет направлять действие личности, причинно обуславливать его поведение<sup>6</sup>.

Понимание мотивов как побудителей к активности также не вызывает сомнения, ведь, поняв мотив, мы можем одновременно ответить на несколько вопросов: «зачем», «для чего», «почему», «отчего человек ведет себя именно так, а не иначе». В целом, все психологические определения сходны в одном — что под мотивом подразумеваются побуждение, причина поведения или поступка. Различные теории мотивации рассматривают мотив как побуждение к активности, как диспозиции личности, личностные свойства. Мотивация — это внутренняя детерминация поведения и деятельности, которая, конечно, может быть обусловлена и внешними раздражителями, окружающей человека средой. Но внешняя среда воздействует на человека физически, в то время как мотивация — процесс психический, преобразовывающий внешние воздействия во внутреннее побуждение.

Система ценностей человека занимает важное место в структуре личности. Ценностные ориентации как система предпочтений образованы иерархией преобладающих ценностей. Под ценностями, по мнению Р.С. Немова, нельзя понимать личностный вариант ценностного инварианта общества, если под вариантом понимать более ограниченный список ценностей или их иную иерархическую организацию. Ценности можно рассматривать как элементы или явления жизни общества, анализируя с точки зрения того социального значения, которое им придается обществом в целом или социальной группой<sup>7</sup>. Мы можем предполагать, что мотивы, потребности, ценности детерминируют проявления личности. Тогда не вызывает сомнения, что обозначенные структуры влияют и на процесс принятия решения, однако пока не совсем ясно, каким образом и в какой мере выражено это влияние.

Изучив преобладающие детерминанты личности, мы поставили задачу — проследить, как от них зависит решение, которое примет человек в той или иной ситуации, или этой связи нет и мотивационно-потребностная составляющая не оказывает влияния на то, какое решение примет человек. В исследовании

приняли участие 75 испытуемых в возрасте от 18 до 20 лет, студенты 2-го курса Педагогического института Саратовского государственного университета (44 человека), студенты 2-го курса Саратовской государственной академии права (31 человек). Для изучения особенностей личностных детерминант были использованы 4 социально-психологические методики, направленные на изучение социально-психологических особенностей личности: потребностных предпочтений, структуры ценностных ориентаций, преобладающих мотивов поведения, тенденций семейных отношений. Для изучения особенностей принятия решения в ситуации морально-нравственного выбора был выбран опросник «Дилеммы Колберга», целью которого было определение произведенного выбора в ситуации дилеммы, прослеживание основных тенденций и склонностей к принятию решения. Для уточнения полученных данных была использована методика «Прогнозированное ожидание», целью которой является изучение общих тенденций выбора в ситуации моральной дилеммы.

В результате количественной обработки и качественной интерпретации результатов тестирования нами были выявлены особенности влияния личностных детерминант на процесс принятия решения. Обработка результатов эмпирического исследования осуществлялась методами математической статистики, корреляционный анализ выполнен с помощью метода линейной корреляции Спирмена.

Для того чтобы выяснить основные тенденции принятия решения в ситуации выбора, группа испытуемых была разделена на две подгруппы. Основанием деления послужило обнаружение общей склонности в ответах (преобладание ценностей человеческой жизни и соблюдения закона). Рассмотрев показатели ответов, было замечено, что первая подгруппа, отвечая на вопросы дилемм, давала социально одобряемые, более гуманные ответы, при этом акцент делался на должностовании. Интересно, что испытуемыми данной подгруппы выбирались ответы, отражающие преобладание моральных приоритетов над законодательными. Можно предположить, что при принятии решения в ситуации морально-нравственного выбора представители этой подгруппы отдадут предпочтение варианту, наиболее приближенному к морально-нравственной категории

бытия, однако это особо будет проявляться, когда дело касается семейных или дружеских отношений, в иных ситуациях, скорее всего, возникнут противоречивые выборы. Закон при этом не является ведущим побудителем.

Вторая подгруппа отличается не только величиной показателей выборов, но и преобладающими их тенденциями. При анализе различий было обнаружено, что испытуемые второй подгруппы склонны делать выбор в пользу ответов «самосохранения», принимая решения, которые сохранят личное положение испытуемого. Возможно, это говорит о желании избегания неприятностей, в то же время такие выборы отражают тенденции к сохранению своего положения и низкой потребности в проявлении потребности в справедливости. Делая выбор в ситуации семейных отношений, испытуемые, однако, пытались совместить позицию избегания и позицию сохранения морального состояния собственного ребенка. Нужно отметить, что, объясняя свой выбор, испытуемые ссылались на то, что «так бы сделал каждый», «так быстрее и проще». Анализ ответов, полученных на вопросы дилемм Колберга, показал ярко выраженную склонность к законодательно детерминированным выборам, причем на данное решение не могут повлиять дружеские и родственные отношения. В целом, выборы второй подгруппы можно охарактеризовать как ориентированные на соблюдение закона, сохранение собственного социального и личного благополучия, при этом склонность к морально-нравственной направленности не выражена. Если характеризовать уровень моральной зрелости согласно периодизации Л. Колберга, можно говорить, что «группа» находится на конвенциональной стадии.

Таким образом, были обнаружены отличия в двух группах испытуемых: испытуемые первой склонны к выбору ответов, ориентированных на морально-нравственные нормы, эта позиция достаточно нетвердая и неоднозначная, выраженная в отношениях с близким окружением, вторая же группа ориентирована на требования закона и сохранение собственного благополучия.

Переходя к анализу личностных детерминант, остановимся на некоторых фактах, которые выяснились в результате исследования. Для начала отметим особенности, обнаруженные в процессе обработки полученных результатов.



В процессе анализа результатов теста «Шкала семейных ориентаций» обнаружено видимое отличие: в первой подгруппе, по сравнению со второй, значительно более выражены показатели по шкалам: сплоченность, интеллектуально-культурная ориентация, морально-нравственный аспект, организация, что может свидетельствовать о том, что в семьях с преобладанием данных ориентаций существует выбор, основанный на морально-нравственных ценностях. Возможно также, что интеллектуально акцентированные семьи ориентированы на общечеловеческие ценности и, соответственно, дети проецируют установки своей семьи.

Низкий уровень по шкале контроля и независимости может свидетельствовать, что при сниженном контроле и ориентации на независимость, при выраженной сплоченности моральные доминанты проявляются чаще.

Во второй подгруппе повышенные значения по шкалам: конфликт, организация и сплоченность позволяют предположить, что в семьях с подобной ориентацией преобладают авторитарные компоненты и иные ценности, нежели в семьях большинства испытуемых первой подгруппы.

Если анализировать различия показателей по тесту мотивационной структуры личности, обнаруживается значительное преобладание в обеих подгруппах мотивов общения и творческой активности, что напрямую не связано с исследуемой темой предложенных ситуаций. Однако во второй подгруппе, по сравнению с первой, выражены и мотивы социального статуса и социальной полезности. Мотив социального статуса, предположительно, может согласовываться с ответами на вопросы первых дилемм, однако мы не можем сделать окончательный вывод о влиянии этого мотива на сделанные ситуационные выборы, так как второй преобладающий мотив — социальной полезности — несколько противоречит этой зависимости.

Если говорить о различиях в ценностной сфере, здесь можно отметить, что для первой подгруппы важно преобладание в списке терминальных ценностей: здоровья, любви, счастливой семейной жизни. Во второй же подгруппе выражено предпочтение таких ценностей, как здоровье, продуктивная жизнь, свобода.

Для того чтобы посмотреть, с чем связано различие на личностном уровне между

подгруппами испытуемых, мы провели корреляционный анализ; выявленные связи, зависимости и различия мы рассматриваем как особенности и факторы, влияющие на принятое решение.

Корреляционный анализ между потребностями, мотивами, ценностями личности и структурой семейных ориентаций в *первой подгруппе* показал, что сплоченность семейной системы связана у представителей этой группы с конфликтностью, кроме того, с ней же связана организация семьи. Это может говорить о преобладании негативного отношения к организации в семейной системе. Взаимосвязь экспрессивности в семейных отношениях с независимостью также служит показателем стремления к независимости от организации в семейных отношениях. Кроме того, вопросы конфликтности семейных отношений отрицательно влияют у испытуемых и на построение отношений с людьми и на потребность в обеспечении материального положения. Таким образом, можно предположить, что семейные конфликты вызывают у представителей первой подгруппы сложности с межличностным общением и стремлением к улучшению материального положения. Выражение стремления к независимости видно из обратной взаимосвязи независимости и потребности развивать свои силы, улучшения своего положения.

Ориентация на достижения успеха в семье прямо связана с потребностью зарабатывать на жизнь и обеспечить себе положение, однако жизнерадостность, напротив, противопоставляется ориентации на достижение успеха как семейной ориентации.

Интеллектуально-культурная ориентация семейного окружения, впрочем, влияет, как показывают результаты, на морально-нравственный аспект семейных ориентаций и взаимосвязана с организацией, это также может говорить о некоем отторжении семейной организации. Все взаимосвязи показателя интеллектуально-культурная ориентация семейных отношений говорят о том, что морально-нравственные ценности связаны у испытуемых с развитым интеллектом, что может повлиять и на уровень материального благополучия.

Мотив жизнеобеспечения взаимосвязан с обретением социального статуса, расширяет возможности общения и актуализирует ценность покупки вещей. Однако материальный

аспект жизни, увеличиваясь, подавляет душевный компонент, что отражено в обратной связи мотива жизнеобеспечения и ценности красоты природы и искусства. Сравнивая показатели корреляции фактора достижения социального статуса (как мотива) с другими, мы видим, что он взаимосвязан с воспитанностью и общением, однако противопоставлен понятию чуткости, то есть имеет место разделение материального (статусного) и духовного (общечеловеческого).

Проводя корреляционный анализ между потребностями, мотивами, ценностями личности и структурой семейных ориентаций во второй подгруппе, нужно сказать, что в ней выявлено больше корреляционных — значимых связей.

Анализируя семейные ориентации, мы видим, что сплоченность семьи в представлениях испытуемых связана с конфликтами, но ориентир семейной сплоченности положительно коррелирует с проявлением познавательного интереса, независимостью, но влияет на воспитанность и здоровье обратно пропорционально. Можно сказать, что семейная организация как бы настраивает личность на деятельность.

Говоря о проявлении экспрессивности в семейных ориентирах, необходимо отметить ее влияние на социальное положение испытуемых, ценности продуктивности жизни, но при этом любовь выносится за рамки эмоционального выплеска.

Потребность в независимости, которая в целом связана с проявлением твердой воли, да и само понятие независимости трактуется как волевое, ответственное решение. Вопросы воли проявляются и при рассмотрении такого семейного ориентира, как ориентация на достижение: здесь взаимосвязаны потребности и мотивы самореализации и активности, на что, вероятно, нужно затратить много волевых усилий. Интеллектуальный же ориентир, в свою очередь, ассоциируется с мотивом общественного признания. Причем морально-нравственные ценности семьи положительно коррелируют с терпимостью, т.е. для того чтобы принять моральные ценности, нужно проявить терпимость. В завершение рассмотрения вопросов взаимосвязи сфер семейных ориентиров с личностными детерминантами нужно отметить, что вопрос организации в обеих подгруппах актуален, но во второй воспринимается как благо, как не-

что, приводящее к самосохранению, однако высокий контроль снижает образованность. Следовательно, контроль и организация в семейной системе влияют на морально-нравственные ценности и требуют терпимости.

Мотивы комфорта тесно связаны с общением и материальным благополучием. Причем для ощущения комфорта необходимо все большее обеспечение материального положения. Актуальным для второй подгруппы является вопрос достижения успеха, он тесно связан с необходимостью проявления активности, как общей, так и творческой, а на любовь влияет в обратной зависимости. Таким образом, существует тенденция к разграничению таких компонент, как социальное, материальное благополучие и ценности любви. Однако взаимосвязь хороших взаимоотношений с окружающими и творчества может говорить о позитивной, творческой направленности в межличностных отношениях.

В данной подгруппе потребность в самореализации является значимой, но вызывает достаточно высокий уровень тревоги, так как зависима от потребности в избегании неприятностей, т.е. повышение потребности в достижении желаемого результата повышает уровень избегания неприятностей, и тогда личность направлена уже не на самореализацию, а на избегание неприятностей.

Таким образом, исходя из проведенного исследования и полученных в ходе него результатов, было выявлено, что испытуемые первой подгруппы, которые склонны при принятии решения делать выбор в пользу ценностей жизни (предпочтение отдается жизни и судьбе значимого человека), в пользу морально значимых решений, имеют следующие особенности личностных детерминант:

- 1) морально-нравственные семейные ориентиры жизни взаимосвязаны с интеллектуальными и организационными, что может говорить о влиянии контроля извне на возникновение морально-нравственных ориентиров;

- 2) велика потребность в независимости, которая, однако, имеет инфантильный оттенок и, преобладавая, может заменить саморазвитие;

- 3) интеллектуальные ориентиры и проявления влияют на достижение материального благополучия, жизнеобеспечения;

- 4) в свою очередь, материальное обеспечение и достижение определенного со-

циального статуса уменьшают ценность и потребность в установлении межличностных отношений, проявлении чувств и эмоций, но повышают мотив избегания неприятностей (тревожно окрашено);

5) материальное обеспечение и жизнерадостность находятся в обратно пропорциональной зависимости.

Особенности личностных детерминант свидетельствуют, что морально-нравственная ориентация соотносится с уровнем интеллектуальной и культурной развитости. Интеллектуальная же развитость, в свою очередь, влияет на творческое развитие и материальное благополучие. Однако построение межличностных отношений и понимания находится в обратной зависимости от потребностей и мотивов материального благополучия. Таким образом, мы можем сказать, что существует разделение (борьба) между потребностями и мотивами материальной и социальной успешности и стремлением к налаживанию межличностных отношений, но ценность активной деятельной жизни проявляется именно при преобладании потребности иметь теплые отношения с людьми.

Если говорить о результатах второй подгруппы, в которой при принятии решения преобладают выборы безопасности собственной личности, главенства закона над общечеловеческими ценностями, нужно отметить следующие особенности:

1) организованность и контроль в семейной системе воспринимаются испытуемыми как условие обеспечения безопасности, мотиватор деятельности, хотя и вызывает конфликтные противоречия;

2) для принятия морально-нравственных ориентиров в жизни требуется проявление большой терпимости, твердой воли и контроля извне;

3) независимость от семейной системы ассоциируется с волевым решением, которое угрожает появлением дополнительных жизненных проблем;

4) мотивы материального обеспечения соотносятся с потребностями в повышении интеллектуального и профессионального уровня, но связаны с избеганием неудач. Повышается уровень личностной тревожности;

5) межличностные отношения и, в частности, ценность «любовь» отрицательно связаны с нарастанием материального обеспечения и обретением социального статуса,

кроме того, они не приносят жизнерадостности, которая ассоциируется с материальными благами;

6) вопросы твердого волевого регулирования эмоций и потребностей, терпимости и долженствования относятся к низкому уровню жизненной мудрости;

7) потребность в избегании неудач связана со всеми аспектами жизненной активности, особенно с профессиональным самоопределением и самореализацией.

Таким образом, мы можем говорить о том, что акцентирование на нормах закона и отвержение морально-нравственных дилемм и выборов связано с потребностью в защите и избеганием неудач. При преобладании таких мотивов и потребностей (сохранения собственной безопасности, комфорта и благополучия) невозможно задумываться о значимости человеческой жизни как ценности. Морально-нравственная модель жизни связывается испытуемыми с волевым регулированием и терпимостью. Кроме того, выявлено значение семейной организации в вопросах выбора жизненной позиции, что, вероятно, свидетельствует о потребности в защите и снятии ответственности. Однако стремление к достижению социального статуса и материального обеспечения вкупе с потребностью в избегании неудач могут сформировать ошибочные ожидания относительно достижения успеха через избегание. Сравнение результатов трех тестов показывает большую общественную направленность испытуемых первой подгруппы и направленность на статусную и материальную компоненты с преобладанием потребности в успешности.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что люди, обладающие большей склонностью к проявлению морально-нравственных моделей выборов, касающихся только семейного окружения, в системе личностных детерминант проявляют мотивы творчества и общения, потребности иметь теплые отношения с людьми и быть понятыми ими, потребности в материальном благополучии, придают значение ценностям здоровья, счастливой семейной жизни и активной деятельной жизни. При этом важным является интеллектуально-культурный уровень. Материальное обеспечение и статусность важны, однако они не коррелируют с ценностью жизнерадостности и взаимопонимания.

В свою очередь, люди, избирающие своим ориентиром закон и его нормы, реже выбирают такую ценность как значимость человеческой жизни. В структуре их детерминант преобладают мотивы достижения определенного социального статуса и социальной полезности, потребности в повышении уровня мастерства, обеспечении материальных благ и избегании неприятностей. Кроме того,

у них существует четкая потребность в безопасности и сохранении организованной семейной системы, которая служит побудителем к необходимой активности. Потребность в безопасности и самосохранении может резко повлиять на принятие решения относительно жизни другого человека, так как страх — это естественный защитный механизм не только психики, но и организма в целом.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978. С. 156.

<sup>2</sup> См.: Психология принятия решений и психологические модели риска: учеб. пособие для вузов. М., 2003.

<sup>3</sup> См.: Плаус С. Психология оценки и принятия решений / пер. с англ. М., 1998.

<sup>4</sup> См.: Поппер К. Предположения и опровержения: Рост научного знания / пер. с англ. А.Л. Никифорова, Г.А. Новичковой. М., 2004.

<sup>5</sup> См.: Шамионов Р.М., Голованова А.А. Социальная психология личности: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Саратов, 2006.

<sup>6</sup> См.: Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2006.

<sup>7</sup> См.: Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. М., 2003. Ч. 2.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013

В.А. ШИРЯЕВА

Институт дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета  
E-mail: vicsasha@yandex.ru

### ***Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы***

В статье излагаются исторические аспекты становления и стадии развития концепции непрерывного образования, проблемы и перспективы формирования современного непрерывного образования с учетом трех позиций его происхождения. Рассматривается реализация концепции содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного образования, обеспечивающая целостность и непрерывность развития компетентностей.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, система непрерывного образования, концепция, развитие, формирование, содержательно-структурный подход, компетентность.

V.A. SHIRYAEVA

### ***Continuous Education: Historical Aspects and Modern Condition of the Problem***

In article are stated historical aspects of education and a stage of development of the concept of continuous education, a problem and prospect of formation of modern continuous education with the account of three positions of its origin. Realisation of the concept of the substantial-structural approach to construction of system of the continuous education, providing integrity and a development continuity competences is considered.

**Key words:** continuous education, system of continuous formation, concept, development, formation, isubstantial-structural approach, competence.

Относительно медленная в предшествующие периоды истории эволюция развития человека, общества, общественного производства определяла относительное постоянство структуры и содержания образования<sup>1</sup>. Имел место тип «конечного» образования, при котором полученные человеком знания и умения сохраняли свою ценность на протяжении всей его жизни, определяемые как «образование на всю жизнь».

Интенсификация социокультурных перемен в мире с начала XX в. привела к несоответствию между развитием образования и общим уровнем социального, культурного пространства жизнедеятельности личности. Произошла девальвация ценностей классического образования, возникло рассогласо-

вание между целостностью культуры и технологией ее фрагментарного воспроизводства через знаниевый тип обучения. В этой ситуации, как отмечают В.Л. Аношкина и С.В. Резванов, обострилось противоречие между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными (в рамках традиционной образовательной системы) условиями для овладения ими. В качестве решения они предложили активизировать переход к непрерывному образованию<sup>2</sup>.

А.М. Новиков считает, что среди прогрессивных идей человечества существенное место занимает *идея непрерывного образования*, главный смысл которой заключается в постоянном творческом обновлении, развитии и совершенствовании каждого человека

на протяжении всей жизни, что обеспечивает процветание всего общества<sup>3</sup>.

Отечественные ученые (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, А.Н. Богатырев, А.А. Вербицкий, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, В.С. Леднев, Г.В. Мухаметзянова, В.Г. Онушкин, В.А. Сластенин и др.) высказывают различные взгляды как на происхождение идеи непрерывного образования, так и на ее суть<sup>4</sup>. До настоящего времени нет единства во взглядах на время рождения идеи непрерывного образования и ее авторство. Существуют три основные точки зрения.

*Первая* принадлежит ученым (А.В. Даринский, Г.А. Ягодин и др.), которые считают, что идея непрерывного образования существует столько же, сколько и человеческое общество<sup>5</sup>. В качестве доказательства этой точки зрения интересный пример приводит Л.А. Иванова: «идея обучения в течение всей жизни очень хорошо сформулирована И. Гете, который писал: “наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получали в своей молодости, но что касается нас, то мы должны снова приступать к учебе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни”»<sup>6</sup>.

Приверженцы *второй* точки зрения связывают появление этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно-технической сферах (О.В. Купцов, В.Г. Осипов и др.)<sup>7</sup>. В.В. Лихолетов отмечает, что в условиях перехода России к рынку, когда необходимо развитие креативности, творческих способностей обучаемых, человек в современной инновационной экономике должен учиться непрерывно<sup>8</sup>.

*Третья* точка зрения сводится к тому, что хотя сама идея существует в педагогике достаточно давно, соответствующий ей вид практики возник недавно (С.Г. Вершловский, Г.П. Зинченко, М.Г. Рогов и др.)<sup>9</sup>.

Обращаясь к исторической ретроспективе, представляется необходимым определить основные даты развития идеи непрерывного образования.

Л.И. Майсеня отмечает, что идея непрерывного образования берет свое начало в 1950-х гг. и к 60-м гг. приобретает четкие очертания<sup>10</sup>.

Согласно исследованию В.А. Клименко<sup>11</sup>, впервые понятие «непрерывное образование» сформулировал в 1955 г. П. Аренц (Франция), который установил его основные цели:

- распространение культуры;
- подготовка граждан к изменяющимся условиям общественного развития;
- дополнительное общее образование для всех;
- профессиональная подготовка;
- повышение квалификации на всех ступенях системы образования<sup>12</sup>.

Впервые *концепция непрерывного образования* была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом (P. Lengrand), который полагал, что человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. В этой концепции по-новому рассматривались этапы жизни человека, устраняющие ее традиционное деление на период учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование стало означать продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важная роль отводилась интеграции как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

Первую разработку *теоретических основ непрерывного образования* осуществили И. Фауре (E. Faure), П.Х. Кумбс (P.H. Coombs), П. Шулка (P. Shulka). Среди ученых, работы которых оказали большое влияние на популяризацию идеи непрерывного образования, исследователи Р. Дейв (R. Dave) (Индия), Ф. Джессуп (F. Jessup) (Великобритания), А. Кропли (A. Cropley) (Австралия), Х. Фриз (H. Frese) (Голландия)<sup>13</sup>.

Значимость идеи непрерывного образования заключается в возможности для человека постоянно развиваться, совершенствоваться, творчески и профессионально обновлять знания, умения, навыки и качества на протяжении всей жизни. Именно поэтому во многих странах резко выросла сеть учебных заведений всех типов, а число обучающихся взрослых превысило число школьников и студентов. Государства сегодня ищут и реализуют свою модель непрерывного образования, актуальную для современной действительности, что нашло отражение в меморандуме непрерывного образования Европейского Союза.

Выводы Лиссабонского саммита (2000 г.) засвидетельствовали, что успешный переход к экономике и обществу, основанных на знаниях, сопровождается процессом непрерывного образования — учения длиною в жизнь (*lifelong learning*)<sup>14</sup>. Следовательно, европей-

ские системы образования, закладывая основу для наступающих перемен, изменяются сами. Европейская комиссия и страны-члены Европейского Союза определили учение длиною в жизнь в рамках Европейской стратегии занятости как всестороннюю учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и *профессиональной компетенции*. Непрерывное образование в этом контексте — не один из аспектов образования и переподготовки, а основополагающий принцип образовательной системы и участия в ней человека. По мнению участников саммита, с помощью системы непрерывного образования все жители Европы получают равные возможности адаптироваться к требованиям социально-экономических перемен и смогут активно участвовать в формировании будущего Европы.

Непрерывное образование или учение длиною в жизнь в США называют «пожизненным образованием», в Англии — «продолжающимся образованием», в Швеции — «возобновляющимся образованием»<sup>15</sup>. Кроме того, аналогами этого термина в мировой практике стали: перманентное образование (*permanent education*), дальнейшее (продвинутое) образование (*further education*) и др.

Понятие «непрерывное образование» в нашей стране впервые было предложено в 1972 г. и стало активно вводиться в научный оборот в 1980-х гг. Большое влияние на развитие и популяризацию этой идеи оказали О.С. Аббасова, С.Ю. Алферов, В.А. Горохов и Л.А. Коханова, Э.Д. Днепров, В.А. Ермоленко, Л.Я. Зорина Г.Л. Ильин, Т.Ю. Ломакина, Г.П. Новикова, Е.И. Огарев, И.Н. Семенов, Н.М. Таланчук, А.И. Таюрский, Е.П. Тонконогая и др. Реализация концепции непрерывного образования прошла ряд этапов, причем переход к каждому сопровождался попыткой переосмысления этого понятия.

Исследование В.Г. Онушкина<sup>16</sup>, несмотря на тенденциозное название, обусловленное велением времени, представляет собой попытку проведения анализа феномена непрерывного образования. Положив в основу хронологический аспект, автор выделил четыре этапа его развития.

*I этап:* 50-е — начало 60-х гг. XX в. В это время непрерывное образование трактовалось как ликвидация недостатков школьного образования взрослых, или как последующее

пополнение знаний, обусловленное жизненной необходимостью.

*II этап:* 60-е гг. Непрерывное образование рассматривалось как механизм повышения квалификации.

*III этап:* конец 60-х гг. Непрерывное образование считается необходимостью для получения «*job qualification*» — квалификации, необходимой для работы в различных отраслях.

*IV этап:* середина 70-х гг. Упор на «*life qualification*» — образовании, призванном адаптировать человека к жизни в современном обществе. При проведении данного анализа автор не ставил перед собой задачи создания какой-либо классификации, поэтому было бы излишним упрекать его в некоторой схематичности.

Е.П. Тонконогая предложила несколько иные подходы к периодизации истории развития концепции непрерывного образования<sup>17</sup>. В качестве критерия выделения отдельных этапов стало представление о сущности феномена непрерывного образования:

*I этап* — до середины 60-х гг. Непрерывное образование отождествлялось с послешкольным образованием взрослых;

*II этап* — с середины 60-х до начала 70-х гг. Такое образование рассматривалось как вся система образования в условиях научно-технической революции и общественно-экономических изменений;

*III этап* — с начала 70-х гг. до настоящего времени. Предпринимаются попытки создания теории, определяющей сущность непрерывного образования.

Некоторые исследователи рассматривали не просто исторические этапы реализации, а *стадии* развития самой концепции непрерывного образования.

*Первую стадию* относят к 50–60-м гг. XX в. и называют *констатационной* (В.Г. Осипов<sup>18</sup>), в это время приходит понимание того, что непрерывное образование — это нечто иное, отличное от сложившихся «дискретных» форм образования, даже при большом их разнообразии.

Непрерывное образование рассматривалось вначале как проблема образования взрослых, его предназначение видели в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии. Однако ограниченность такого подхода привела к появлению точки зрения на непрерывное образование как систему,

органично сочетающую профессиональное образование взрослых с общим образованием. Основным ориентиром стало не только «приспособление» к профессии, а создание основания для успешной адаптации к жизни в постоянно меняющемся обществе, улучшение «качества жизни».

*Вторую стадию* (1960–70 гг.) в становлении концепции непрерывного образования можно назвать *феноменологической*. Здесь в центре внимания находился человек, которому следовало создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни (А. Корриа (A. Correa), И. Фауре, П. Ленгранд, П. Шулка и др.)<sup>19</sup>.

При таком понимании стало утрачивать смысл традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации, и на первый план вышла проблема интеграции индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования.

Уточнение основных понятий, целей, факторов, путей и условий реализации непрерывного образования — суть следующей, *третьей стадии* (1970–80 гг.) формирования концепции — *методологической* (А. Кропли, Р. Дейв и др.)<sup>20</sup>. Своеобразным итогом этой стадии разработки проблемы стал перечень признаков, определенный Дейвом и характерный для непрерывного образования:

охват образованием всей жизни человека;

понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, послешкольное, повторное и параллельное образование, объединяющей и интегрирующей все его уровни и формы;

включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров доподготовки формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования;

горизонтальная интеграция: дом — соседи — местная социальная среда — общество — мир труда — средства массовой информации — рекреационные, культурные, религиозные организации и т.д.; между изучаемыми предметами и различными аспектами развития человека (физическими, моральными, интеллектуальными и т.п.) по ходу отдельных этапов жизни;

вертикальная интеграция между: отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; разными социальными ролями, реализуемыми

ми человеком на отдельных этапах жизненного пути; различными качествами развития человека (качествами «вневременного характера» — такими, как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.);

универсальность и демократичность образования;

возможность создания альтернативных структур для получения образования;

увязка общего и профессионального образования;

акцент на самовоспитание, самооценку, управляемое самообразование;

индивидуализация учения;

учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе);

расширение кругозора;

интердисциплинарность знаний, их качество;

гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения;

динамичный подход к знаниям — способность к ассимиляции новых достижений науки;

совершенствование умений учиться;

стимулирование мотивации к учебе;

создание соответствующих условий и атмосферы для учебы;

реализация творческого и инновационного подходов;

облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни;

познание и развитие собственной системы ценностей;

поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития;

развитие воспитывающего и обучающего общества (учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то);

системность принципов для всего образовательного процесса.

Последняя стадия совпадает с началом радикальных реформ на территории бывшего СССР. Разработка поэтапного подхода к осмыслению процесса развития непрерывного образования явилась значительным достижением в отечественной теории. По мнению Т.В. Тишиной<sup>21</sup>, в ней отсутствуют недостатки, характерные для хронологического подхода.

Стремясь определить сущностное содержание понятия «непрерывное образование»,



прежде всего, необходимо вычленить объект и предмет познания, их характеристики. Так, В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская, В.М. Корнилов объектом считают «непрерывное образование», а предметом — существующие взгляды и подходы к определению понятия «непрерывность образования»<sup>22</sup>.

А.М. Новиков, рассматривая содержание понятия «непрерывное образование», отнес его к «трем объектам (субъектам): личности, образовательным процессам (образовательным программам), организационной структуре образования»<sup>23</sup>. В первом случае это означает, что человек учится постоянно, без длительных перерывов — в образовательных учреждениях либо занимается самообразованием. Возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве: во-первых, он может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне — слесарем, медсестрой или инженером, совершенствовать профессиональную квалификацию, мастерство, это — «вектор движения вперед». Во-вторых, можно подниматься по ступеням и уровням образования — «вектор движения вверх». Движение может быть последовательным либо какие-то уровни и ступени пропущены. Например, студент может последовательно получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование или сразу после школы приступить к программе высшего образования. В-третьих, непрерывность образования подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий общества (например, поменять специальность) — «вектор движения по горизонтали, вбок».

Во втором случае непрерывность образовательного процесса предусматривает включенность в него личности на всех стадиях ее развития и преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому.

В третьем случае под непрерывностью понимается такая организация образовательных учреждений, которая создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность этих программ, способных удовлетворить все множество потребностей этого рода,

возникающих как в обществе в целом, так и у каждого человека. Таким образом, непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для этого оптимальных условий.

Подходы к построению и реализации концепций непрерывного образования многочисленны и неоднородны: в одних случаях оно идентифицируется с непрерывным обучением, когда противоречия в образовании могут быть устранены путем механического объединения всех ступеней учебного процесса. В других выдвигается тезис о возможности создания его системы путем дополнения существующей новыми звеньями.

Подчеркивая примитивность трактовки непрерывного образования как процесса постоянного обучения, Н.Н. Нечаев<sup>24</sup> рассматривает его, прежде всего, как процесс развития личности. В.Л. Аношкина, С.В. Резванов под непрерывным образованием понимают не механическое движение личности от дошкольного к общему среднему, профессиональному (начальному, среднему, высшему), послевузовскому образованию, а гармоничный процесс циклического обновления личности на каждом из указанных этапов развития<sup>25</sup>.

Т.А. Лавина считает, что непрерывное образование — это системы образования человека в течение всей его жизни, в рамках которых он может осуществлять выбор образовательных траекторий в соответствии с индивидуальными потребностями и особенностями и в зависимости от рынка труда и перспектив развития производства и общества<sup>26</sup>.

Концепция содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного образования открывает новое направление исследований, связанных с многоуровневой технологией ее проектирования. Данный подход может обеспечить целостность и непрерывность содержания обучения/развития компетентностей во всех видах образовательных учреждений России, интегрированных в мировое образовательное пространство. То, что компетентности приобретаются и развиваются субъектом образования пожизненно, через действия и взаимодействия, в самых разных формальных и неформальных образовательных ситуациях и институтах подтверждается программой DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*),

созданной в 1997 г. под эгидой OECD (Организация экономического сотрудничества и развития)<sup>27</sup>.

В основе функционирования непрерывного образования, по мнению Г.В. Панкиной<sup>28</sup>, лежат следующие принципы: гуманизм, демократизм, мобильность, опережение, открытость, непрерывность. Предложенная система принципов, по ее мнению, не является исчерпывающей, со временем она будет дополняться с учетом потребностей и новых требований в развитии образования.

Раскрывая характерные особенности современной стадии развития концепции непрерывного образования, В.И. Гуданис и Н.А. Лобанов пишут об ослаблении связей и разрыве с предыдущими теоретическими и методологическими обоснованиями этого явления, но при этом отмечают, что обозначились новые подходы в рамках складывающейся парадигмы образования<sup>29</sup>.

Существенный вклад в теорию и практику развития непрерывного образования внес научно-педагогический коллектив Института профессионально-технического образования РАО (Санкт-Петербург) под руководством академика А.П. Беляевой. Непрерывное образование рассматривается исследователями петербургской школы как условие, система, процесс и результат развития личности, как социально-педагогический принцип построения обучения и воспитания. Непрерывный характер образования трактуется как стадийный, состоящий из элементов целостный процесс поступательного развития творческого потенциала личности (В.Г. Онушкин)<sup>30</sup>, как феномен социокультурной деятельности (В.Н. Леонтьева)<sup>31</sup>, способствующий удовлетворению интеллектуальных, эмоциональных, волевых потребностей человека, реализуемых в интеллектуально-познавательных, ценностно-мотивационных, нравственно-практических ориентациях личности<sup>32</sup>.

Необходимость диверсификации системы непрерывного образования в социально-культурной сфере, по мнению Т.Э. Мангер, следует из сложившихся социально-культурных противоречий:

1) с одной стороны, назрела потребность выхода общества из социально-культурного кризиса, возрождения национальной и духовной культуры человека, гуманизации образования, с другой стороны, наблюдается углубляющийся разрыв между стремитель-

ным развитием социально-экономического потенциала нации и образовательной средой, не успевающей приспособиться к быстрому темпу изменений условий жизнедеятельности и социальной адаптации;

2) современная социально-культурная обстановка требует совмещения профессиональных интересов и высокой духовной культуры личности, в то же время отмечается отставание оперативного реагирования образовательных и социокультурных учреждений по внедрению новых социально-культурных услуг;

3) активно протекающие процессы модернизации системы непрерывного образования позволяют индивиду на протяжении всей жизнедеятельности развивать и совершенствовать свой интеллектуальный и духовный потенциал, но данная система функционирует в условиях нарушения преемственности, отсутствия единой методологической основы, сопряженных дидактических моделей и практико-ориентированных технологий;

4) возникла объективная необходимость в диверсификации системы непрерывного образования, в формировании качественно нового уровня мышления и инновационного стиля жизнедеятельности, но в непрерывном образовании в настоящее время отсутствуют системные научные подходы социального воздействия на формирование и развитие творческого потенциала личности<sup>33</sup>.

Именно диверсификация образования, по мнению Т.Ю. Ломакиной, предполагает:

многообразие образовательных учреждений и программ, квалификаций и документов об образовании, их нострификацию;

разнообразие уровней и подуровней образования, базы, сроков подготовки и переподготовки;

многоканальное финансирование и многообразие в управлении образованием<sup>35</sup>.

Сегодня, как отмечают многие ученые (Э.Ф. Зеер, А.Я. Наин, Е.В. Ткаченко и др.)<sup>36</sup>, вместо получения базового образования, служившего человеку фундаментом всей его профессиональной деятельности, актуальным становится непрерывное развитие, базирующееся, по мнению Л.П. Депсамес, на непрерывном образовании<sup>37</sup>.

Система непрерывного образования должна рассматриваться как процесс и результат развертывания конкретно-исторических потребностей человека в образо-

вательных услугах, в той или иной степени обеспечивающих и реализацию жизненных планов развивающейся личности, и поступательное развитие самого общества<sup>38</sup>. Непрерывность выражает единство и взаимообусловленность элементов, составляющих ту или иную систему, она основывается на относительной устойчивости и неделимости объекта как целого. Единство непрерывности и прерывности характеризует процесс развития. Г.П. Зинченко считает, что непрерывное образование должно противопоставляться не «конечному», а «дискретному» обучению<sup>39</sup>. Он обосновывает этот тезис посредством сравнения инновационной и традиционной систем образования в институциональном и процессуальном аспектах.

Сегодня непрерывное образование — это гибкая, развивающаяся, открытая система, представляющая возможность каждому че-

ловеку на любом этапе своей жизни подключиться к приобретению любых потребовавшихся ему знаний в интересах собственного целостного развития. Содержание этой системы в социально-культурной сфере должно быть ориентировано на опережающее отражение проблем развития общества, производства, науки, культуры, других сфер социальной практики. Тогда построение системы непрерывного образования в современном обществе как области формирования, развития и совершенствования личности сможет обеспечить создание для индивида объективных условий для расширения знаний, обогащения опыта, овладения способами познавательной, практической и социально-культурной деятельности, что позволит ему реализовать свой творческий потенциал для блага всего общества.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Видт И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе. Тюмень, 2003.

<sup>2</sup> См.: Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее (методологические и социокультурные проблемы). Ростов н/Д, 2001.

<sup>3</sup> Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000.

<sup>4</sup> См.: Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. Т. 1–3. М., 1999; *Беляева А.П.* Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования. СПб., 2002; *Богатырев А.Н.* Теоретические основы общетехнической подготовки в системе непрерывного образования. М., 1991; *Вербицкий А.А., Нечаев Н.Н., Юрисов В.А.* Концептуальные основы перехода к непрерывному образованию. М., 1989; *Владиславлев А.П.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М., 1978; *Леднев В.С.* Непрерывное образование: структура и содержание. М., 1988; *Мухаметзянова Г.В.* Непрерывное профессиональное образование в России // Казанск. педагог. журн.: науч. психол.-пед. журн.: методология, теория, практика. 2006. № 4(46). С. 3–8; *Сластенин В.А.* Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование. 1999. № 1. С. 44–49.

<sup>5</sup> *Даринский А.В.* Непрерывное образование // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 23–27; *Ягодин Г.А., Тарасова Н.П., Пуртова Е.Е.* Непрерывное образование в области устойчивого развития: научно-методические основы и реализация в школьном и вузовском образовании // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы: науч.-метод. журн. 2005. № 1. С. 5–10.

<sup>6</sup> *Иванова Л.А.* История возникновения идеи непрерывного образования и современное состояние проблемы // Образование: исследовано в мире. URL: <http://oim.ru/reader?номер=490> (дата обращения: 20.08.2009).

<sup>7</sup> См.: *Купцов О.В.* Непрерывное образование: подходы и решения // Вестник высшей школы. 1987. № 9. С. 34–39; *Осипов В.Г.* Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. Ереван, 1989.

<sup>8</sup> См.: *Лихолетов В.В.* Теория и технология интенсификации творчества в профессиональном образовании. Екатеринбург, 2002.

<sup>9</sup> См.: *Вершловский С.Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1987; *Зинченко Г.П.* Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. 1991. № 1. С. 81–87; *Рогов М.Г.* Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования. Казань, 1999.

<sup>10</sup> См.: *Майсеня Л.И.* Развитие содержания математического образования учащихся колледжей: теоретические и прикладные аспекты. Минск, 2008. С. 119.

<sup>11</sup> См.: *Клименко В.А.* Развитие профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований в Беларуси. Минск, 1997.

<sup>12</sup> См.: *Шкодкина Н.Н.* Колледж в системе непрерывного образования малого города. Брянск, 2001. С. 3.

<sup>13</sup> *Кумбс Г.Ф.* Кризис образования в современном мире: системный анализ. М., 1970; *Shulka P.* Life-long Education. New Delhi, 1971; *Dave R.* Lifelong Education and School Curriculum. Hamburg, 1973.

<sup>14</sup> См.: Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 20.08.2009).

<sup>15</sup> См.: *Сорокоумова Г.Д.* Развитие системы непрерывного образования в США. М., 1993. С. 124.

<sup>16</sup> См.: *Онушкин В.Г.* К критике современных буржуазных концепций непрерывного образования // Проблемы непрерывного образования взрослых: сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ общего образования взрослых / под ред. В.Г. Онушкина, В.А. Тарасова. Л., 1979. С. 68–69; *Он же.* О создании единой системы непрерывного образования в СССР // Современная высшая школа: междунар. журн. соцстран. 1987. № 3. С. 7–12.

- <sup>17</sup> См.: *Тонконогая Е.П.* Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР: в 2 ч. М., 1981. Ч. 2. С. 3–5.
- <sup>18</sup> См.: *Осипов В.Г.* Указ. соч.
- <sup>19</sup> См.: *Correa A.* Permanent Education and Adult Education in Brasil. Rio de Janeiro, 1973; *Faure E. [and others]* Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris; London, 1972; *Lengrand P.* Introduction a l'education permanente. Paris, 1970; *Shukla P.* Op. cit.
- <sup>20</sup> См.: *Cropley A., Dave R.* Lifelong Education and the Training of Teachers. Hamburg, 1978; *Dave R.N.* Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. Hamburg, 1976.
- <sup>21</sup> См.: *Тишина Т.В.* Развития региональной системы непрерывного профессионального образования. Иркутск, 2002.
- <sup>22</sup> См.: *Маслов В.И., Зволинская Н.Н., Корнилов В.М.* Непрерывное образование: подходы к сущности. URL: <http://lib.sportedu.ru/Texts.idc?DocID=89990> (дата обращения: 20.08.2009).
- <sup>23</sup> См.: *Новиков А.М.* Указ. соч. С. 201.
- <sup>24</sup> См.: *Нечаев Н.Н.* Концепция непрерывного образования // Специалист. 1996. № 4. С. 2–3.
- <sup>25</sup> *Аношкина В.Л., Резванов С.В.* Указ. соч.
- <sup>26</sup> См.: *Лавина Т.А.* Информационно-коммуникационная подготовка в системе непрерывного педагогического образования // Педагогическая информатика. 2005. № 2. С. 41–49.
- <sup>27</sup> См.: *Rychen D.S., Salganik L.H.* Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper: an Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. URL: [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch) (дата обращения: 20.08.2009).
- <sup>28</sup> См.: *Панкина Г.В.* Место и роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования // Российское профессиональное образование. Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы II Всерос. конф. Москва, 23–24 апреля 2009 г.: тез. докл.: в 2 т. URL: <http://edu.meks-info.ru/tezis2.shtml> (дата обращения: 20.08.2009).
- <sup>29</sup> См.: *Гуданис В.И., Лобанов Н.А.* Некоторые подходы к периодизации концепции непрерывного образования // Концепция развития Санкт-Петербурга на ближайший и отдаленный периоды с расстановкой приоритетов, основанных на общественном согласии: материалы третьего съезда Санкт-Петербургского союза научных и инженерных обществ, посвященного 230-летию научных обществ в России (Санкт-Петербург, 1–16 ноября 1995 г.): в 3 т. / науч. ред. И.И. Боголепов. СПб., 1996. С. 259–261.
- <sup>30</sup> См.: Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина. М., 1987.
- <sup>31</sup> См.: *Леонтьева В.Н.* Образование как феномен культуротворчества // Социологические исследования. 1995. № 1. С. 138–142.
- <sup>32</sup> См.: *Хадкова О.О.* Социально-педагогический подход к профессионально-личностному развитию учителя технологии в условиях непрерывного образования. СПб., 2000.
- <sup>33</sup> См.: *Мангер Т.Э.* Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере. Тамбов, 2008.
- <sup>34</sup> Нострификация (*nostrifikation*) — это процедура признания и установления эквивалентности российским стандартам документов иностранных государств об образовании и ученых степенях и званиях.
- <sup>35</sup> См.: *Ломакина Т.Ю.* Диверсификация профессионального образования. М., 2000.
- <sup>36</sup> См.: *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука: изв. Урал. отд. РАО. 2003. № 5. С. 79–90; *Наин А.Я.* Инновации в образовании. Челябинск, 1995; *Он же.* Опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования // Педагогика. 1994. № 3. С. 25–28; *Он же.* Педагогические инновации и научный эксперимент // Педагогика. 1996. № 5. С. 10–15; *Романцев Г.М., Каченко Е.В. и др.* Теория и практика профессионально-педагогического образования. Т. 1 / под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург, 2007; *Каченко Е.В. и др.* Социальное партнерство учреждений профессионального образования: Теория. Практика. Механизмы реализации. Екатеринбург; Красноуфимск, 2003.
- <sup>37</sup> См.: *Делсамес Л.П.* Непрерывное профессиональное развитие студентов педагогического колледжа. Н. Новгород, 2000.
- <sup>38</sup> См.: Инновации в трудовой и профессиональной подготовке молодежи в России и Германии (Опыт и тенденции развития). М., 1997.
- <sup>39</sup> См.: *Зинченко Г.П.* Непрерывное образование — веление времени. М., 1988.

УДК 373.5.015.31

К.А. КОЗЫРЕВ

Саратовский государственный университет  
E-mail: [kirill.kozyrev@gmail.com](mailto:kirill.kozyrev@gmail.com)

## **Влияние исследовательской деятельности на самоутверждение учащихся**

Статья посвящена анализу целей и задач исследовательской деятельности, а также условий, необходимых для организации этой деятельности в учебном процессе средней школы. Автор рассматривает исследовательскую деятельность как средство самоутверждения школьников, а также констатирует ее положительное влияние.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, самоутверждение, образовательная среда, педагогическая поддержка.

K.A. KOZIREV

***Influence of the Research Activity on the Students Self-Affirmation***

This article analyzes the conditions as well as goals and objectives for the research activity within the learning process in a secondary school. Author examines research activity as a means of students' self-affirmation and notes its positive impact.

**Key words:** research activity, self-affirmation, educational environment, pedagogical support.

Одной из целей образования является создание условий для самоопределения и самореализации личности школьника. Если говорить о самоопределении, то это, прежде всего, личностный выбор. В процессе обучения этот выбор предполагает соотношение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной — индивидуальными возможностями, способностями, с желаемым и достигнутым в себе.

Если же образование останется объективным, то ученик по-прежнему будет выступать как средство реализации учителем обезличенных программ обучения и воспитания. Продуктом такого образования будет выпускник, владеющий стандартным набором знаний и умений «по образцу», что может не просто затруднить социализацию в нынешнем стремительно изменяющемся мире, но и сделать его вообще неконкурентоспособным на рынке труда. Конкурентоспособным становится тот, кто овладевает универсальными умениями исследовательского поведения, так как неотъемлемой частью любой профессии является творческий исследовательский поиск, т.е. стилем жизни современного человека становится исследовательское поведение. Человек же, которому в детстве не доверяли делать свой собственный выбор и нести ответственность за него, не сможет принять быстрых и верных самостоятельных решений, которых требует от него современное общество.

Совершенно очевидной становится необходимость такого образования, которое даст каждому школьнику реальную возможность максимально раскрыть творческий потенциал сообразно своим интеллектуальным, психологическим и культурным особенностям. Нельзя забывать о сопряженности интеллектуального и духовного развития в сегодняшних условиях научно-технического прогресса. Отметим особый статус такой образовательной области, как физика. Именно этой науке как основе естествознания принадлежит особая роль: ее изучение в средней школе помогает школьникам сформировать не только естественнонаучное мировоззрение, но и освоить ту часть мировой культуры, которая определяет лицо современной ци-

вильзации. Поэтому формирование у школьников целостной физической картины мира должно сопровождаться не только постижением знаний, усвоением умений и навыков, но также развитием как познавательных интересов, так и творческих способностей. Необходимым основанием в формировании целостной картины мира является продуктивная творческая образовательная деятельность учащегося по конструированию им собственного смысла целей и самого содержания образования. Следовательно, педагогическая задача, на наш взгляд, заключается в том, чтобы помочь школьнику в обретении себя и в работе с самим собой, т.е. в самоопределении и самореализации.

Опыт работы со старшеклассниками показал, что процесс самореализации невозможен без создания развивающей среды как центральной части образовательного процесса. Эта среда включает в себя различные образовательные и педагогические кредо, а также образовательный материал и субъекты образовательного процесса<sup>1</sup>. Очевидно, что такая среда не может быть результатом деятельности одного или нескольких педагогов. Ее становление требует иногда нескольких лет напряженной работы всего педагогического коллектива, родителей и школьников. Лишь в этом случае создаются благоприятные условия для максимального насыщения образовательной среды и по предметному содержанию, и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях. Именно в ней становится возможным формирование особого типа учебного взаимодействия системы «Учитель — Ученик», связанного с преобразованием позиций учителя и ученика в личностно равноправные позиции соучащихся, совоспитывающихся, сотрудничающих людей как на уровне обмена информацией, так и на уровне социального межличностного взаимодействия (рис. 1).

В этом случае ученик имеет возможность получить, прежде всего, глубокие знания изучаемых предметов, что, безусловно, помогает ему сделать осознанный выбор направления своей дальнейшей, уже профессиональной, деятельности. Иначе, без необходимого и достаточного объема зна-

ний, даже одаренный от природы человек будет обречен на изобретение «велосипеда» или «вечного двигателя».

Превращение ученика из «объекта» в «субъект», как показывает опыт, и является самым трудным в образовательном процессе<sup>2</sup>. Как и любое превращение, оно может происходить только в деятельности. В данном случае — в процессе учебной деятельности.

Характер учебного процесса определяется образовательной ситуацией, в которой, как правило, реализуются отработанные позиционные отношения «Учитель — Ученик» в рамках типичной классно-урочной схемы: учитель транслирует знания, а ученик их усваивает. Эволюция от объект-субъектной парадигмы учебной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности может начаться с развития исследовательской деятельности.

В современных условиях, когда актуален вопрос о снижении учебной нагрузки детей, значение термина «исследовательская деятельность учащихся» приобретает несколько иное значение. В нем уменьшается доля профориентационного компонента, факторов научной новизны исследований и усиливается доля содержательного компонента, связанного с пониманием исследовательской деятельности как инструмента повышения качества образования.

Исследовательская деятельность, как и любая другая целенаправленная подобно-го рода, имеет следующие составляющие: внутреннее представление цели, мотивация, критерии достижения цели и организация процесса, основные операции и действия, направленные на реализацию цели, их последовательность, контроль за исполнением опера-

ций и получение промежуточного результата, коррекция операций или представления цели, критерии прекращения реализации действий, фиксация результата деятельности.

При проектировании исследовательской деятельности учащихся в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки. Она характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании, независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие такой деятельности нормируется выработанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования — опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности<sup>3</sup>.

Главной целью исследовательской деятельности в этом случае является развитие личности, в том числе приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний, являющихся личностно значимыми для конкретного обучающегося, а не получение объективно нового результата (производство новых знаний), как в «высокой» науке, поскольку речь идет об учебном исследовании. К целям исследовательской деятельности отнесем и развитие личностного своеобразия «Я-исследователь», механизмов рефлексии, познавательных стратегий, самообучения и личностного опыта.

Передача навыков практической деятельности, связанных с постижением окружающей

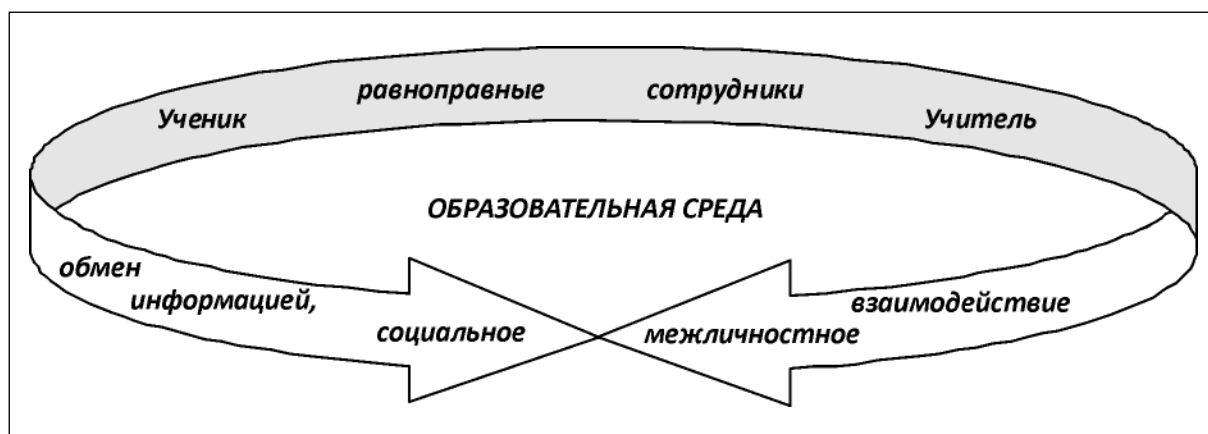


Рис. 1. Взаимодействие системы «Учитель — Ученик»

действительности, от учителя, ими обладающего, к ученику происходит в тесном личностном контакте, что обуславливает высокий личный авторитет педагога в позиционных отношениях «Учитель — Ученик». Конечно, рассматриваемый процесс не может быть линейным, так как речь идет о накоплении субъектного опыта. И, как всякий нелинейный процесс, он требует сбалансированности этих учебных отношений, а также рефлексии и ученика, и учителя: лишь тогда потенциальные способности смогут перейти в конкретное действие, позволяющее школьнику самореализоваться — переместиться вверх по ценностной лестнице своей самореализации<sup>4</sup>.

Решение проблем самоопределения и самореализации личности школьника приводит к необходимости индивидуализации образования. А она предполагает включение школьников в разработку их собственных образовательных траекторий и позволяет сформировать у них умения самоопределения, прогнозирования, планирования без принуждения и опеки. При этом каждому ученику предоставляется та степень свободы, за которую он может нести ответственность.

Специально организованное педагогическое сопровождение как процесс создания учителем педагогических ситуаций является необходимым условием эффективности сознательной и самостоятельной разработки и реализации учащимися образовательных траекторий. Варианты педагогического сопровождения зависят от потребности обучающегося во взаимодействии с педагогом.

Когда школьник не в состоянии ориентироваться в содержании образования и не может самостоятельно разработать траекторию, не планирует восполнить явные пробелы в образовании, то в этом случае учитель опекает ученика. *Наставничество* применяется педагогами в том случае, когда необходимо обучить действиям репродуктивного плана или строго алгоритмизированным действиям за короткий период при отсутствии возможности создания проблемно-поисковой ситуации.

*Педагогическая помощь* оказывается в том случае, когда школьник может в целом разработать и реализовать собственную траекторию самостоятельно, но встречается с неким затруднением. В этом случае со стороны педагога бывает достаточным продемонстрировать ему способы разрешения аналогичных ситуаций. *Педагогическая поддержка* оказывается и в том случае, если учитель видит,

что школьник может разработать траекторию сам, но не уверен в своих силах или же в «правильности» выбора. Если учащийся самостоятелен и в выборе, и в реализации собственной траектории, то задача учителя заключается в готовности оказать своевременную поддержку по запросу ученика<sup>5</sup>.

Мы рассматриваем последний вариант педагогического сопровождения, так как работаем со старшеклассниками профильной школы. Эти школьники успешно справляются со специализированными программами естественных дисциплин, у них сформирована культура выполнения самостоятельной работы, развита положительная направленность на раскрытие своего творческого потенциала в учебной деятельности.

Возможности для взаимодействия в системе «Учитель — Ученик» в условиях профильной школы могут изыскиваться как на обязательных занятиях, так и во внеурочной деятельности — в группах, сформированных по образовательным интересам (рис. 2).

Разработка и реализация собственной образовательной траектории обязательно приводит учащегося к исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, предполагает участие школьника в каком-либо исследовательском проекте. Запрос школьника определяет, прежде всего, тип проекта: долгосрочный или краткосрочный, индивидуальный или групповой, а также тему и степень сложности задания. Темп выполнения проекта, необходимые информационные источники, сроки и формы презентации результатов (выступление на конференциях, участие в олимпиадах и конкурсах, поступление в вуз и т.д.) предопределяются как целью самого проекта, так и индивидуальными особенностями школьника.

Планирование и осуществление исследовательских проектов происходит в определенной последовательности. Выполнение проекта начинается с совместного обсуждения учителем и старшеклассником перспектив его исследовательской деятельности, в ходе которого педагог помогает учащемуся сделать собственный выбор направления этой деятельности. Ученик, понимая и принимая на себя ответственность за результат выбора, начинает самостоятельно работать над проектом. Вариативность этапов исследовательской деятельности зависит от личностных и индивидуальных особенностей ученика. Школьнику всегда предоставляется возможность самостоятельно определить

гипотезу, задачи и методы исследования, согласовывая их с учителем. План исследования разрабатывается, меняется и уточняется по ходу исследования, в зависимости от промежуточных результатов деятельности.

В ходе организации исследовательской деятельности постоянно должен поддерживаться диалог учителя и ученика, а также периодически организуется полилог со сверстниками-исследователями. Таким образом, во время исследовательской деятельности проявляются, учитываются и развиваются познавательные предпочтения ученика. Учитель, наблюдая за деятельностью учащегося, при необходимости создает педагогические ситуации для стимулирования его активности, корректирует и свои представления, и самооценку обучающегося.

Результаты исследовательской деятельности сначала фиксируются как внутренние качественные достижения ученика, а потом как способы социального признания, начиная с ближайшего окружения (что особенно ценно для самоутверждения личности). Система организации исследовательской деятель-

ности выстраивается так, что у школьника обязательно есть возможность ее продолжить для того, чтобы обеспечить новый уровень своего личностного развития (рис. 3).

Зачастую, чтобы выполнить проект, недостаточно знаний по какому-то одному предмету, поэтому учителю приходится согласовывать работу с другими педагогами школы, а иногда и с преподавателями вузов, привлекаемыми в качестве консультантов. Школьник, занимаясь исследовательской деятельностью, разрабатывает индивидуальный алгоритм самостоятельного разрешения возникающих проблем или же он приобретает необходимый для этого опыт.

Исследовательская деятельность учащихся позволяет решить важнейшие цели обучения: сформировать у школьников личностно-значимые знания и развить умения приобретать эти знания, а также воспитать уверенность в познаваемости законов природы. Требования возрастной психологии накладывают определенные ограничения на тематику, характер и объем исследований. Далеко не каждая исследовательская задача

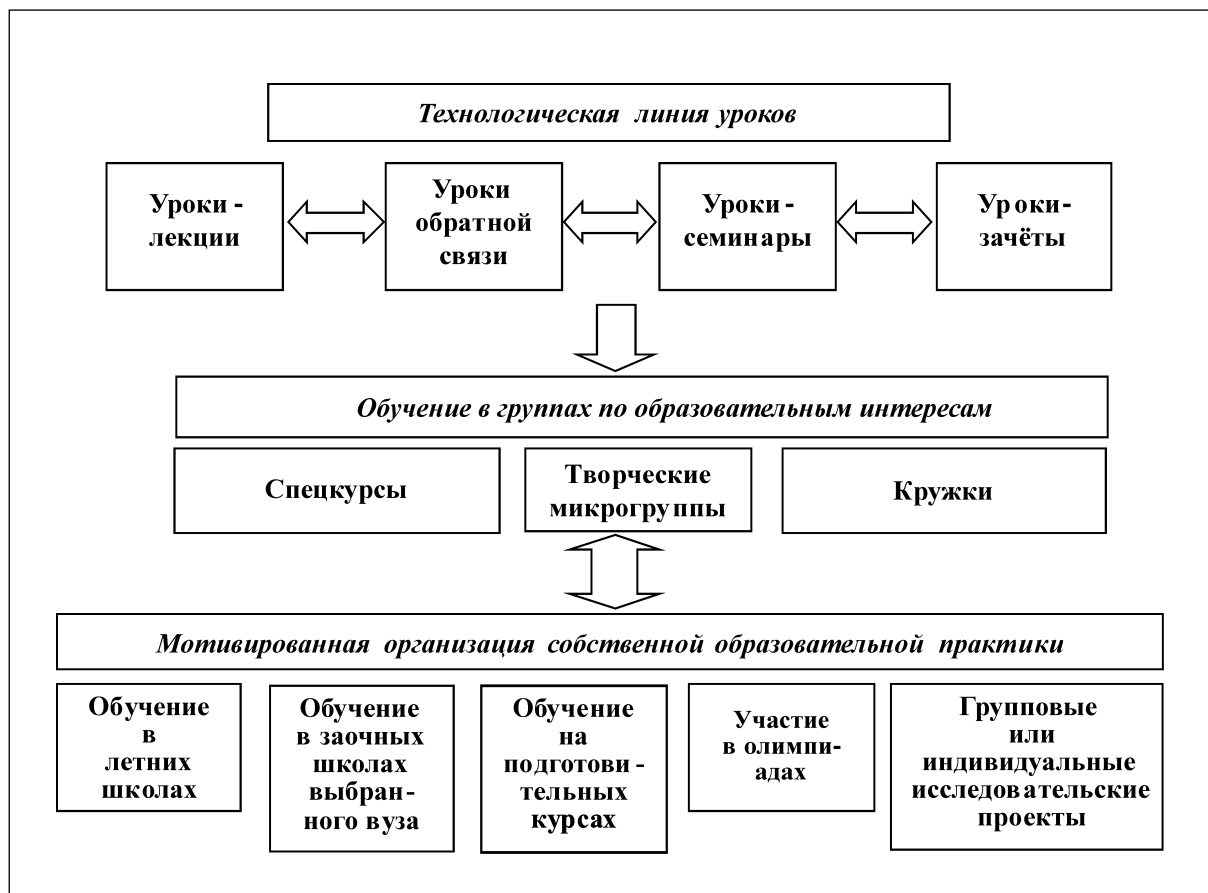


Рис. 2. Организация совместной деятельности в системе «Учитель — Ученик»



пригодна для реализации в образовательных учреждениях. Педагог должен учитывать особенности юношеского возраста, которые характеризуются несформированностью мировоззрения, неразвитостью способности к самостоятельному анализу, и помнить о том, что главной задачей в этом возрасте является общее образование и развитие.

Исследовательские задачи должны соответствовать следующим требованиям: ограниченность объема экспериментального материала, математического аппарата обработки данных, междисциплинарного анализа.

По степени сложности задачи можно классифицировать на задачи практикума, исследовательские и научные. Поскольку решение научных задач требует широкого кругозора (необходимость учета многих факторов, довольно сложно воздействующих на исследуемое явление или величину) и исследовательской интуиции, то они не могут применяться в образовательных учреждениях. В школьной практике последних лет широко используются первая и вторая категории задач.

Задачи практикума служат для изучения какого-либо явления: в этом случае исследуется зависимость изменения какого-либо параметра от изменения другого (например, зависимость давления газа от температуры при неизменном объеме). Результат заранее известен, неизменен и не требует анализа.

В исследовательских задачах изучаемая величина может одновременно зависеть

сразу от нескольких факторов (например, зависимость скорости движения парусника от площади парусов, направления и скорости ветра, направления и скорости течения). Эти задачи реализуются с помощью корректной, с научной точки зрения, методики. В процессе их решения у школьников накапливается собственный материал, на основании которого они делают анализ и выводы о характере исследуемого явления. Особенностью таких исследований является неопределенность их конечных результатов. В этом случае объект анализа (влияние факторов на исследуемую величину) должен быть усиленным для учащихся, находясь в их «зоне ближайшего развития»<sup>6</sup>. А это, в свою очередь, свидетельствует о том, что реализация потенциалов исследовательской деятельности учеников строится на принципах личностно-ориентированного образования.

Ученики, работая над собственными проектами, являются уже субъектами образовательной деятельности, так как, находясь в ситуации постановки исследовательской задачи, они ищут и строят новые способы своего действия. Учитель же организует последовательность личностно значимых событий в образовательной деятельности школьников (стимулирование), а также осуществляет консультирующую коррекцию реализации исследовательских проектов, в процессе чего формируется и развивается не только их способность к самоопределению, но и

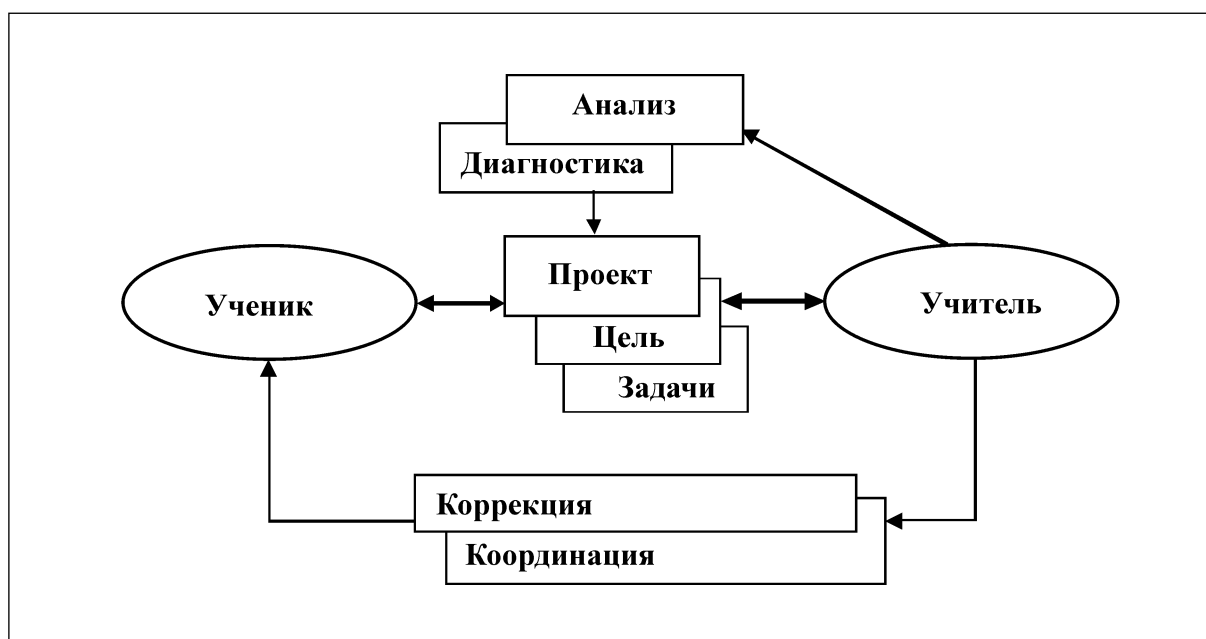


Рис. 3. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности ученика

повышается степень готовности к самореализации. Следовательно, в процессе организации исследовательской деятельности удается достичь существенных результатов личностного развития школьников — перехода на более высокий уровень самоутверждения<sup>7</sup>. Именно таким образом создаются благоприятные условия для преобразования внутренних потенциалов в реальное интеллектуальное творчество.

С целью изучения влияния исследовательской деятельности на самоутверждение школьников в течение двух лет (2007–2009 гг.) проводился эксперимент, в котором приняли участие 260 старшеклассников (10–11 классы) профильных классов школ города Саратова (Физико-технический лицей № 1, Лицей-интернат естественных наук, Лицей № 37).

Критериями оценивания достигнутого уровня самоутверждения учащихся являлись:

1) умение самостоятельно приобретать новые знания (от формулировки проблемы до интеграции тех предметных областей, которые необходимы для ее решения);

2) глубина и качество приобретенных предметных знаний;

3) умение организовать собственную исследовательскую деятельность;

4) наличие желания помочь в организации исследовательской деятельности другим учащимся, испытывающим затруднения.

У 168 учащихся одиннадцатых классов в результате систематической исследовательской деятельности когнитивный параметр (2) увеличился на 27 % в сравнении с первоначальным, а увеличение креативного параметра (1) составило 34 %. Практически все выпускники умеют организовывать собственную исследовательскую деятельность (97 %), а желание помочь одноклассникам в организации исследовательской деятельности возникает у половины школьников.

Очевидно, что данные эксперимента констатируют положительное влияние исследовательской деятельности на самоутверждение учащихся.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред. В.И. Панова. М., 1998.

<sup>2</sup> См.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.

<sup>3</sup> См.: Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: сб. ст. М., 2002.

<sup>4</sup> См.: Аплетаяев М.Н. Педагогика нравственного поступка: этико-философский компонент // Педагог: Наука, технология, практика. 1997. № 1 (2). С. 8.

<sup>5</sup> См.: Александрова Е.А. Педагогическая поддержка детей в образовании: учеб. пособие / под ред. Н.Б. Крыловой. М., 2006.

<sup>6</sup> См.: Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

<sup>7</sup> См.: Козырева Н.А. Самоутверждение учащегося в процессе обучения // Новые ценности образования. 2003. № 3(14). С. 112–117.

УДК 37.017.922

Т.А. СТРОКОВА

Тюменский государственный университет  
E-mail: strokova@mail.ru

## Компетентностный подход и проблемы его реализации

В статье обсуждаются результаты педагогического анализа современного развития подхода компетентности в России, возможные пути его практического воплощения.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность/компетенция, компетенция в решении проблем, интеграция содержания, технологий и методов обучения.

T.A. STROKOVA

## Competent Approach and Problems of its Realization

In the article the modern level of theoretical development of the competence approach in Russian pedagogic is analyzed; possible ways of its practical embodiment are discussed.

**Key words:** competence, competency, competent approach, ability to solve problems, integration of the content, technology a methods of teaching.

**В** проекте Федерального образовательного стандарта общего образования (далее: ФГОС ОО) второго поколения «совокупность компетентностей выпускника» определяется в качестве интегрированного образовательного результата<sup>1</sup>, а система знаний, умений и навыков рассматривается как инструментальная основа компетенций учащихся<sup>2</sup>. Если принять во внимание, что результат — это декомпозиция цели, то российское образование в ближайшее время ожидает обновление целевых установок.

Причины пересмотра целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов (и, по сути, изменения общей парадигмы образования, так как понимание сущности образовательного результата, по справедливому мнению разработчиков Концепции ФГОС ОО, зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматриваются образование и его главные цели) связываются с общемировыми тенденциями перехода от индустриальной формации к информационной, действие которых распространяется и на Россию как часть мирового сообщества.

Отечественные ученые аргументированно констатируют кризис знаниевой модели образования: во-первых, поток информации в современном мире невозможно «втиснуть» ни в какие программы; во-вторых, отпадает сама необходимость ее запоминать, так как созданы и постоянно совершенствуются хранилища этой информации, и важнее научить школьников пользоваться ими; в-третьих, уровень предъявляемых ныне к личности требований ставит школу перед необходимостью развивать у учащихся современное мышление, способность и готовность к выбору, субъектность, индивидуальность, коммуникабельность, толерантность, адаптируемость, способность работать в команде и самостоятельно решать различные проблемы и т.д., т.е. такие качества и свойства, которые должны характеризовать новый, более полный, личностно и социально интегрированный образовательный результат.

В качестве определения такого интегрированного социально-личностно-поведенческого феномена, как результата образования в совокупности его мотивационно-ценностных, когнитивных и инструментально-операционных составляющих, и выступило понятие «компетенция/компетентность». А подход, т.е. способ рассмотрения и конструирования дидактических объектов

— процесса обучения и его элементов: цели, содержания, методов, средств, результатов — получил название компетентностного.

Многие страны уже перестроили свои системы образования в соответствии с требованиями компетентностного подхода и добились заметных результатов, о чем свидетельствуют международные сопоставительные образовательные исследования PISA-2003, 2006 и 2009 (The Programme for International Student Assessment). В России этот процесс только зарождается и пока носит стихийный характер.

Компетентностный подход, являясь одной из составляющих общей концепции образовательных стандартов большинства стран, прямо связан с переходом на систему компетенций в конструировании содержания учебного материала и в системе контроля образовательного результата. В обучении делается сильный акцент на выработку опыта поведения в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни; особо важное внимание уделяется формированию способности эффективно действовать в новых, нетипичных и неопределенных, проблемных ситуациях, для решения которых нельзя заранее наработать соответствующие средства.

Компетентностный подход сегодня олицетворяет инновационный процесс в образовании. Он рассматривается как один из способов достижения нового качества образования, как «радикальное средство модернизации образования» (Б.Д. Эльконин). Вместе с тем неразработанность его научных основ породила целый ряд теоретических и методических проблем, затрудняющих его практическую реализацию: каково содержание понятий «компетенция», «компетентность», как они соотносятся между собой, что представляет собой образовательный процесс, ориентированный на этот подход, каким должно быть содержание образования, как сочетается такой подход с другими дидактическими подходами, какие методы наиболее эффективны в достижении компетентностных образовательных результатов.

В последние годы появилось немало публикаций, рассматривающих различные аспекты компетентностного подхода. Ученые и практические работники почти всех стран испытывают затруднения в определении его узловых понятий. Компетенция/компетентность определяется как совокупность знаний, умений и личностных качеств, как комплекс-

ное качество личности, как способность, готовность, ответственность, уверенность и т.п. (Дж. Равен, В.А. Кальней, В.М. Полонский, В.А. Хуторской, С.Е. Шишов и др.). Различны представления и о соотношении этих понятий: одни считают их синонимичными (Л.Н. Боголюбов, Н.Д. Рыжков и др.) или «почти синонимичными» (Г.К. Селевко), другие разграничивают их, соотнося как часть и целое (А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, А.С. Прутченков, Б.И. Хасан и др.). Так, И.А. Зимняя определяет компетенции как некие «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования», которые проявляются в компетентностях; а сами компетентности состоят из компетенций, являясь внешним их выражением<sup>3</sup>.

Компетентность большинством ученых понимается как сложное личностное качество (В.И. Загвязинский, Г.К. Селевко и др.), проявляющееся в способности и готовности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения, социальных отношений.

Компетенция определяется как некое отчуждение, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика<sup>4</sup>. Если компетентность — уже сложившееся, реально существующее качество личности, то компетенция — идеальное, нормативное предписание, обеспечивающее «смысловое наполнение компетентности»<sup>5</sup>.

Однако, несмотря на явное различие, «компетенция» и «компетентность» неразделимы; оба эти понятия, по справедливому мнению ученых, отражают целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте<sup>6</sup>. Очевидно, по этой причине даже в одной и той же статье ряда авторов встречается синонимичное их использование (И.А. Зимняя, Г.К. Селевко и др.).

Исходя из соотношения компетентности и компетенции как некоей целостной величины и ее части, ученые представляют структуру образовательной компетентности в виде совокупности конкретных компетенций. Но общего взгляда на содержание компетентности, ее компонентный состав и их объем пока не сложилось, так как для отбора конкретных компетенций выбираются разные основания.

Знакомство с теоретическими публикациями показывает, что выделенные структурные компоненты компетентности к тому же не отличаются новизной: они дублируют цели

и, следовательно, результаты сложившейся (традиционной) системы образования (знания, умения, навыки, опыт, мотивы и т.д.), носят крайне обобщенный характер и не имеют «компетентностной окраски» (И.А. Зимняя — знания, представления, действия, ценности, отношения; Г.К. Селевко — когнитивный, поведенческий, аффективный; А.В. Хуторской — смысловые ориентации, знания, умения, навыки, опыт деятельности; и др.).

Правда, есть и исключения: модель общеобразовательных компетенций Дж. Равена, разработанная им для английского школьного образования, содержит 143 элемента, а модель Г.К. Селевко объединяет 55. Однако и эти модели вряд ли найдут практическое применение: первая — из-за излишней детализации компетенций, выделенных зачастую по принципу «на всякий случай», вторая, наоборот, — по причине излишней обобщенности, так как выбранные автором основания для классификации предполагают выделение общих групп компетентностей (по виду деятельности, по сферам общественной жизни, по отраслям знаний, по виду способности, по ступеням образования и т.п.) и не содержат их конкретного перечня<sup>7</sup>. Кроме того, широкий компонентный состав компетентности существенно затруднит ее измерение и оценку в качестве результата. Но теоретическую ценность этих и других предложенных вариантов структурной модели образовательной компетентности нельзя отрицать: они приближают к постижению сущности новых для нас понятий и явлений, аналоги которых отсутствуют в отечественной педагогике. Содержащиеся в них знания помогут выстроить инвариантный список образовательных компетенций, которые школа будет обязана сформировать у каждого своего выпускника.

Не достигнут консенсус и относительно названия «ключевые компетенции». В Германии, например, ключевые компетенции называют «ключевыми квалификациями», во Франции — базовыми, сопутствующими компетенциями, в Англии — «ключевыми навыками, умениями», в России — суперкомпетентностями, универсальными, сквозными, базовыми, стержневыми, метапредметными, надпредметными и т.д.

Ключевые компетенции играют определяющую роль в составлении перечня более конкретных, предметно ориентированных и необходимых для любого вида деятельности, поэтому так важен их оптимальный (необходимый и достаточный) список. Анализ

опубликованных рядом авторов их перечней, являющихся стержнем образовательного результата и занимающих верхний ярус в иерархии компетенций, показывает их несовпадение и по числу (от 3-х до 7-ми и более), и по содержательному наполнению, и по форме презентации.

В зарубежных вариантах ключевых компетенций, как правило, немного; часто они представлены в виде конкретных действий или умений, что обеспечивает доступность их восприятия и понимания даже неспециалистами (в Европе: изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться). Привлекателен и сам стиль подачи научной информации — легкий, ясный, без подчеркнутой научности: уметь жить, учиться, жить вместе, зарабатывать (ЮНЕСКО).

В отечественных классификациях ключевые компетенции представлены в научных терминах, причем таких, которые не знакомы широкой общественности и требуют дополнительных разъяснений: когнитивный, ценностно-смысловой, личностного самоопределения, коммуникативный, информационный, рефлексивный и т.д. Но, главное, почти каждая из называемых компетенций нуждается в конкретизации, и здесь появляются условия для нескончаемых споров, связанных с нюансами понимания сути каждого термина, и выделения все новых элементов. Впрочем, ни одна из предложенных классификаций ключевых компетенций пока не признана оптимальной. Все они заявлены авторами как открытые, поэтому есть возможность для их обсуждения, коррекции и доработки с учетом всего лучшего, что сделано в этом направлении.

Что касается самого компетентностного подхода, то он не является чем-то новым для мировой и отечественной педагогики. Он тесно связан с ведущими теоретическими подходами, составляющими научные основы современного обучения. Как и личностно ориентированный, компетентностный подход направлен на развитие ребенка как субъекта познания и структурирование его субъективного опыта средствами обучения. И личностно ориентированный, и компетентностный подходы нацелены на развитие личности в процессе обучения. Имея в своем содержании аксиологический, когнитивный, творческий и личностный компоненты, они предполагают практическую реализацию ребенком всего, что он приобрел в процессе обучения и своей жизнедеятельности.

Как и системный подход, реализация компетентностного подхода требует обеспечения единства целей образования, содержания учебного материала, методов, технологий и средств обучения и способов оценки образовательного результата.

В ФГОС ОО компетентностный подход ассоциируется с деятельностным. Компетентностно ориентированное обучение, как и обучение, построенное на деятельностном подходе, предполагает включение учащихся в осознаваемую, целенаправленную, разнообразную, постоянно усложняющуюся деятельность, в которой постепенно расширяется поле для самостоятельной работы, требующей от них активных действий, значительных волевых усилий, напряжения внутренних сил и увеличения затрат времени, связанных с совершенствованием своих индивидуальных возможностей.

Исследователи считают компетентностный подход одним из способов реализации личностно ориентированного подхода, продолжением линии деятельностного и культурологического подходов. И это справедливо. Все упомянутые подходы в значительной степени пересекаются друг с другом, в чем-то дополняя, уточняя друг друга. Но компетентностный подход более конкретен, мобилен и, главное, практичен и универсален. Он максимально приближен к жизненным реалиям и прямо направлен на формирование у обучающихся целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций. Его практическое осуществление позволит воспитать человека не только обученного, но и обучаемого, готового учиться и переучиваться на протяжении всей своей жизни.

Практическая реализация компетентностного подхода требует перестройки образовательного процесса. Некоторые ученые предлагают обеспечить переход от традиционного обучения к компетентностному путем коренного изменения всех компонентов процесса образования — от целей до результата<sup>8</sup>. Однако сторонников радикальных мер немного: велика опасность, что требуемое в соответствии с этим подходом структурирование учебного материала вокруг компетенций (когнитивной, коммуникативной, информационной, социальной и т.д.) нарушит системность содержания образования и снизит характерный для отечественной школы уровень его фундаментальности. Отказ от знаний, умений, навыков в пользу компетент-

ностей к тому же может породить новые проблемы, не исключая такие, как «скандинавский эффект»: в школах Норвегии и Швеции учителя «увлекались различными аспектами образования за счет освоения предметных знаний и умений. Через 5–8 лет результаты международного исследования качества математического и естественно-научного образования TJMSS показали резкое снижение рейтинга этих стран по качеству освоения основ математики и естествознания»<sup>9</sup>.

Более приемлемой выглядит идея «встраивания» компетентностного подхода в традиционную образовательную систему через совершенствование содержания образования и усиление практической направленности процесса обучения (Л.Н. Боголюбов, В.А. Хуторской и др.). В этом случае с ориентацией на образовательные компетентности в учебный материал должны быть введены ситуации применения знаний и умений в конкретных жизненных условиях, в учебный план дополнительно включены практико-ориентированные курсы, расширена проектная деятельность учащихся. Хотя и в этом варианте перехода на компетентностное обучение присутствует реальный риск нарушения разумного баланса между теорией и практикой в содержании образования, между развитием знаний и развитием интеллектуальных и межпредметных умений, которые необходимы для овладения универсальными способами действия.

Позиция авторов «эволюционного сценария» перестройки существующего школьного образования на компетентностную модель поддержана разработчиками ФГОС ОО. Однако одних рекомендаций, даже в форме государственного стандарта, по изменению содержания учебного материала явно недостаточно. Предстоит серьезная работа над предметными (учебными) программами и рабочими планами, накопление опыта компетентностного обучения.

Переориентация на компетентностный подход требует изменения не только содержания образования, но и методов обучения, и учебной деятельности. Ведь то, как обучают и как учится школьник, не менее важно, чем то, что он учит.

Анализ образовательной практики показывает, что школа, в целом позитивно откликаясь на грядущие изменения в системе образования, пока не готова к ним ни теоретически, ни практически. Поэтому «...перенастроить систему образования на освоение современных компетентностей»<sup>10</sup> будет не так-то прос-

то: используемые ныне содержание и методы обучения далеки от потребностей XXI в. и не соответствуют новой образовательной парадигме. В условиях неразработанности научных основ компетентностного подхода, его понятийного аппарата, разногласий по перечню ключевых компетенций, содержательно-наполнению конкретными компетенциями общей образовательной компетентности как интегрированного результата образования, отсутствия опыта компетентностного обучения практическая реализация установок ФГОС ОО представляется достаточно сложной задачей, с которой школа вряд ли сможет справиться самостоятельно. Ведь новые целевые установки пока не подкреплены научно-методическим обеспечением, и ждать их придется долго, так как сопровождающие ФГОС ОО нормативные документы должны быть введены в массовую практику, как это констатируется в Концепции ФГОС ОО<sup>11</sup>, не ранее, чем через год после их утверждения. А обсуждение этих материалов еще не завершено.

Одним из путей решения проблемы перехода на компетентностное обучение может стать интеграция содержания изучаемого в школе материала, методов и технологий обучения, способов обучения и способов учебной деятельности. Идея интеграции не является новой для школьного образования. Она активно используется в содержании обучения в форме межпредметных связей, укрупнения дидактических единиц, блочного введения учебной информации, в разработке интегрированных учебных и факультативных курсов, в проведении так называемых интегрированных уроков и т.д. Как показывают многочисленные исследования, в современном образовании возрастает роль интегрирующего начала, и не только в содержании, методах и средствах обучения. Они стали распространяться и на принципы: системности, симметрии, неопределенности, дополненности, нелинейности и др. Новым может стать разработка и использование иного интегрированного средства — проблемных ситуаций (проблем, проблемных задач и заданий и т.п.), построенных на интеграции предметных, межпредметных и внепредметных знаний и прямо направленных на достижение интегрированного результата — компетенции обучающихся в решении разного рода проблем (познавательных, исследовательских, социальных, экологических, психологических и др.).

Компетенция в решении проблем — важнейшая составляющая результатов образования. Способность вступающих в жизнь молодых людей решать встающие перед ними новые, ранее не встречавшиеся, проблемы складывается из умений обнаруживать эти проблемы, формулировать гипотезы, находить оптимальные способы и средства их решения, проверять и интерпретировать полученные результаты, проявлять инициативу и ответственность за принятые решения и т.д., что делает эту компетенцию ключевой. Подготовка компетентного ученика, способного решать проблемы различной степени сложности на основе приобретенных знаний, умений и навыков, является одной из целей компетентностно ориентированного обучения.

Для обучения школьников решению проблем одних учебных задач мало. Нужны близкие к реальным проблемы (которые уже возникли или могут возникнуть), связанные с разнообразными аспектами окружающей действительности, для решения которых от учащихся требуются самостоятельная актуализация всех своих знаний в области решаемой проблемы, отбор и перенос в проблемную ситуацию новых знаний, использование накопленного субъективного опыта, соответствующих способностей, личностных качеств и т.п., применение интегрированных способов действий, мобилизация всего, чем он обладает.

В школьных учебниках, по которым ныне обучаются наши дети, практически отсутствуют необходимые материалы компетентностного типа. Поэтому предстоит разработать и использовать в процессе обучения комплекс интегрирующих предметные, межпредметные и внепредметные знания проблем, разнообразных:

*по виду* (реальные и возможные; с противоречивыми основаниями; с избыточной (недостаточной) информацией; контекстно-ориентированные (личный, социальный, глобальный и т.п. контекст); касающиеся ценностных отношений; комбинированные (смешанные); обобщающие компетентностного характера; рефлексивные и др.);

*по степени сложности* (на восприятии, установление связей, интерпретацию, обобщение; на использование ранее изученного в новых межпредметных и внепредметных условиях; на предположение о возможных вариантах развития событий или явлений, на предсказание последствий чего-либо и др.);

*по форме их предъявления* (словесные, табличные, диаграммовые, графические,

рисуночные, схематические, знаковые, символичные).

Введение в прикладной компонент содержания образования проблемных ситуаций следует осуществлять за счет устранения из учебного процесса репродуктивной деятельности, монотонных опросов на воспроизведение изученного, многократного выполнения однотипных задач и т.п.

Успешное формирование ключевых компетенций как интегрированного образовательного результата не может быть обеспечено иначе как через интеграцию педагогических средств: разрозненные, спонтанные, бессистемные действия не в состоянии гарантировать целостность совокупного результата.

В научной литературе дается описание различных способов интеграции методов и технологий обучения, *по горизонтали*:

сочетание элементов разных методов; обогащение ведущего, стержневого метода элементами иных методов;

перенос методов преподавания одного предмета в преподавание другого;

включение новых методов в технологию обучения;

обогащение традиционных методов и технологий новыми инструментами и способами действий;

объединение разных технологий: проблемного обучения с модульным обучением, в результате чего возникает проблемно-модульная технология;

сочетание гибких вариативных методик с поисково-творческими методами;

сочетание традиционных методов с информационными технологиями и др.

Интеграция *по вертикали*, т.е. по уровню продвижения, представляет собой взаимодействие, координацию, слияние (собственно интеграцию через механизмы ассимиляции, аккомодации и уравнивания)<sup>12</sup>.

В свете изложенного мы считаем необходимым и возможным использование для формирования ключевых компетенций разных способов и уровней интеграции методов и технологий обучения, требующих от учащихся проявления интегрированных действий, собственной активности, самостоятельности и ответственности при соблюдении известных требований к их выбору: учета цели обучения, особенностей учебного материала, уровня подготовленности, мотивационной готовности к обучению, преимуществ и ограничений методов и технологий обучения, на-

личия обучающих средств, лимита времени, предпочтений и возможностей учителя.

Должен быть изменен и сам процесс обучения. Он призван нацеливать обучающихся на жизнь в открытой, быстро меняющейся социальной среде и создавать необходимые условия для их самоорганизации, самообразования и саморазвития. Для учащихся должно быть обеспечено разнообразие форм и видов деятельности, а по мере их приближения к старшим ступеням обучения — увеличен удельный

вес их самостоятельной работы (учебной, проектной, исследовательской, творческой и пр.), чтобы учение доминировало над обучением.

Первые положительные результаты формирования у учащихся ключевых компетенций, полученные педагогами двух тюменских школ — № 88 и № 89, доказывают продуктивность использования различных способов интеграции содержания и методов обучения в практической реализации компетентностного подхода.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. М., 2008.

<sup>2</sup> См.: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М., 2008.

<sup>3</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетентности — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

<sup>4</sup> См.: Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. URL: [www.eidos.ru/news/compet/htm](http://www.eidos.ru/news/compet/htm) (дата обращения: 25.08.2009).

<sup>5</sup> См.: Дахин А.Н. Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–143.

<sup>6</sup> См.: Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.

<sup>7</sup> См.: Там же.

<sup>8</sup> См.: Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 9–17.

<sup>9</sup> Ковалева Г. Международное исследование RISA-2006 // Народное образование. 2008. № 7. С. 179.

<sup>10</sup> Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: проект. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns.doc> (дата обращения: 01.09.2009).

<sup>11</sup> См.: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова.

<sup>12</sup> См.: Загвязинский В.И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень, 2008.

УДК 37.018.26

С.Н. ЩЕКЛЕИНА

Центр повышения квалификации работников образования г. Кирова  
E-mail: [asim04@yandex.ru](mailto:asim04@yandex.ru)

## Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников

В статье раскрывается понятие «социальное самоопределение», анализируется опытно-экспериментальная работа с учащимися и родителями на базе Оричевской средней общеобразовательной школы № 1 Кировской области. Автор обращает внимание на необходимость поиска путей повышения результативности педагогических воздействий для достижения социального самоопределения старшеклассников через смену подходов, форм и методов работы с родителями.

**Ключевые слова:** самоопределение, социальное самоопределение, социальная зрелость, опытно-экспериментальная работа, школа, деятельностный подход, взаимодействие, родители, старшеклассники, творчество, ответственность, результат.

S.N. SCHEKLEINA

## *Pedagogical Assistance of Senior Students Social Selfdetermination*

In the article the notion of the social selfdetermination is exposed, the experimental work with the children and their parents on the basis of Orichi secondary school № 1 (Kirov region) is analysed. The author pays attention on the necessity of search ways of raising of successfulness of pedagogical influence for the achievement of social selfdetermination of senior students by changing of approaches, forms and methods of work with parents.

**Key words:** selfdetermination, social selfdetermination, social adulthood, experimental work, school, activity approach, cooperation, parents, senior students, creative work, responsibility, result.



Внепростые для нашей страны 1990-е гг. возникла необходимость переосмысления педагогической деятельности и поиска путей достижения социального самоопределения старшеклассников для их успешной социализации в обществе независимо от экономической ситуации в стране. В педагогических словарях и энциклопедиях самоопределение личности трактуется с нескольких позиций: выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях<sup>1</sup>; осознания своего места в жизни, обществе<sup>2</sup>; как процесс, определяющий формирование социально зрелой личности, т.е. личности с развитым и осознанным чувством собственного достоинства, способной самостоятельно определять для себя цели и достигать их<sup>3</sup>.

Большинство авторов, занимающихся этой проблемой, опираются на идеи гуманистической психологии, философское обоснование которой отражено в работах представителей экзистенциализма К. Ясперса, Н.А. Бердяева, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, А. Камю. Их идеи исходят из принципа противоположности субъекта и объекта. Основное понятие — экзистенция (существование), означающее способ бытия личности, в ней заключена нерасчлененная целостность субъекта и объекта. По мнению философов, человек не всегда осознает себя как экзистенцию, для этого необходимо, чтобы он оказался в пограничной (кризисной ситуации), тогда он обретает свободу, которая состоит в том, чтобы он не выступал как вещь, формирующаяся под влиянием естественной или социальной необходимости, а «выбирал» самого себя, формировал себя каждым своим действием и поступком. Тем самым свободный человек несет ответственность за все совершенное им, а не оправдывает себя «обстоятельствами»<sup>4</sup>. Главным объектом исследования философы-экзистенциалисты считали внутренний мир человека, его ценностно-смысловую сферу.

Ж.-П. Сартр самоопределение характеризует следующим образом: «Человек, совершающий самоопределение и благодаря этому выясняющий для себя, что он не только тот, быть которым избрал для себя, но и законодатель, одновременно с самим собой избирающий все человечество, — этот человек едва ли должен избегать чувства своей полной и глубокой ответственности»<sup>5</sup>.

Идеи гуманистической психологии разработаны в трудах Э. Фромма, Г. Олпорта,

Д. Келли, К. Роджерса и рассматривают личность как уникальную, целостную систему и в качестве ключевых используют понятия «самовоспитание», «саморазвитие», «самоорганизация», «самообразование», «саморегуляция», «самоуправление». Мотивами, движущими силами развития человека считаются механизмы самореализации, саморазвития, социальной самозащиты, адаптации к социальным условиям. Так, А. Маслоу считал, что люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. Теоретической разработкой проблем психологических аспектов активности личности занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломова, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская и др.

Гуманистическая стратегия в образовании возникла в условиях кризиса традиционной парадигмы. Человек стал рассматриваться не как средство, а как самодостаточное существо, главная цель образования. На идеях гуманизации строятся работы отечественных педагогов А.В. Мудрика, М.И. Рожкова, Т.В. Машаровой.

Благодаря реализации гуманистической стратегии в педагогической науке и практике стали активно меняться задачи обучения: акцент переместился с формирования на создание условий; взаимоотношения педагогов и учащихся становятся авторитарными, утверждается позиция уважения к личности ребенка, его правам и интересам; появились понятия «субъект», «рефлексия», «диалог», «педагогическая поддержка»; используются деятельностный, личностно ориентированный подходы, активные методы обучения и воспитания; в педагогическую практику вошла диагностика для выявления склонностей и способностей<sup>6</sup>.

Однако Н.М. Борытко в качестве недостатков гуманизации образования называет: риск воспитания (в случае чрезмерного увлечения гуманистическим подходом) не индивидуальности, а индивидуализма, когда человек пренебрегает интересами сообщества, потребительски использует окружение; отсутствие социально-определенных целевых ориентиров (поскольку главной целью является сам учащийся, воспитанник, то и цели образования должны быть исключительно индивидуальными); сложность разработки (по указанной причине) педагогических технологий. В то же время за пределами исследований остаются про-

блемы взаимодействия человека с широкой социокультурной действительностью, становления его ценностно-смысловой сферы, поскольку ведущие идеи гуманистической стратегии, ее исследовательский инструментарий изначально не предназначались для этих проблем<sup>7</sup>.

Основываясь на гуманистической психологии, в педагогическую теорию и практику постепенно входит новая парадигма — гуманитарная, в центре которой находится человек как целостное явление со всем многообразием его связей и отношений с окружающим миром. Ключевые слова гуманитарного подхода — со-действие, со-чувствие, со-мышление, со-знание, со-единение, сомнение. «...Становится важно не столько понимание неких фактов и влияния на них тех или иных факторов, условий, механизмов и т.п., сколько отношение человека к этим фактам и воздействиям, смысл, который они для него приобретают»<sup>8</sup>. Человек рассматривается как субъект деятельности, способный сам преодолеть возникающие жизненные проблемы. Результаты педагогических исследований используются с целью поиска ресурсов, а не недостатков в развитии.

Гуманитарная стратегия помогает найти способы решения жизненно важных для человека проблем, поэтому исследования М.М. Бахтина, В.С. Бибера, Е.О. Галицких, Г. Буша, В.В. Горшковой, М.С. Когана, М.В. Кларина, И.А. Колесниковой востребованы современной системой образования. Педагог, ведущий диалог, способствует становлению учеников и развивается сам.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать социальное самоопределение как одну из форм самоопределения, процесс формирования социально зрелой личности, связанный со способностью и готовностью личности осознавать, свое социальное положение. В связи со значительными трудностями в определении критериев зрелости человека, по мнению Б.Г. Ананьева, в психологической литературе происходит замена понятия «зрелость» на «взрослость», хотя ясно, что они не полностью синонимичны. Выделяют четыре базовых, фундаментальных компонента социально зрелой личности, вокруг которых определенным образом группируется множество других. Во-первых, это *ответственность*, *терпимость* (обусловлена устойчивостью личности к воздействиям среды и характери-

зует готовность личности к терпимой на нее реакции) и *саморазвитие*, а во-вторых, интегративный компонент, который охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них. Этим компонентом является *позитивное мышление*, *позитивное отношение к миру*<sup>9</sup>.

Понимая под социальной зрелостью уровень сформированности установок, знаний, умений и этических качеств, достаточный для добровольного, умелого и ответственного выполнения всей совокупности социальных ролей, присущих взрослому, в более узком понимании этот термин обозначает комплекс личностных качеств субъекта, составляющих его умение взаимодействовать с другими людьми в процессе достижения общих целей<sup>10</sup>. Потребность в саморазвитии, самоактуализации, стремление к самосовершенствованию и самореализации есть основополагающие составляющие зрелой личности и одновременно условия ее достижения.

Весь учебно-воспитательный процесс современной школы направлен на формирование личности ребенка на основе общечеловеческих ценностей. Родители все активнее стали принимать участие в жизни школы, проблемы и нужды семьи пытаются решить государство. С другой стороны, увеличивается число «проблемных» семей, нарушаются взаимоотношения между детьми и родителями, ребенок уходит из-под влияния семьи, а порой — и школы. Для решения этих противоречий в школах разрабатываются и реализуются программы психолого-педагогического взаимодействия с семьей, но здесь возникает новое противоречие — между затраченными усилиями педагогического коллектива по социальному становлению личности учащихся и реальным результатом. Отсюда вытекает проблема — используя современные подходы и технологии, учителя целенаправленно формируют нравственный облик воспитанников, но их усилия не всегда приводят к достижению социальной зрелости учащихся, поэтому цель данного исследования заключается в поиске путей повышения результативности педагогического сопровождения. Его задачи: выявить причины низкой результативности педагогических воздействий; обосновать выбор педагогических подходов, форм и методов работы; апробировать их на практике и обобщить полученные данные с целью совершенствования

деятельности педагогического коллектива по социальному самоопределению личности учащихся. Объектом исследования был выбран процесс социального самоопределения старшеклассников, а предметом изучения стала роль родителей в этом процессе. Для реализации цели и задач были использованы методы: анализ литературы и педагогического опыта коллектива школы, наблюдение, беседа, диагностика, опытно-экспериментальная работа, обобщение и систематизация практического материала.

Опытно-экспериментальная работа на базе Оричевской средней общеобразовательной школы № 1 по достижению социального самоопределения старшеклассников показала, что у 38 % подростков наблюдается агрессивность, раздражение, а у 85 % — неуверенность в завтрашнем дне, что порождает смещение нравственных, культурно-образовательных ценностей и личностных смыслов в негативную сторону. Усилия педагогического коллектива по изменению мотивации поведения учащихся, их нравственно-ценностных ориентаций, направленные на социальное становление личности, которое предполагает достижение социальной зрелости, оказались недостаточными и неэффективными, что привело к необходимости переоценки целей, мотивов, средств и методов воспитания.

Предварительная диагностика показала, что для 52 % учащихся 10-го класса ключевую роль в социальном самоопределении играют родители, поэтому вся работа строилась на тесном взаимодействии с ними классных руководителей. Наблюдение за развитием учащихся и анкетирование показало, что кто-то «еще не разобрался в себе»; кто-то «не знает, чего хочет»; другие «не видят перспективы», некоторые видят, но не знают, как добиться своих целей; часть респондентов смотрит на себя и свое будущее через призму родительской опеки и т.д. В то же время оказалось, что эти проблемы осознают не только учителя и старшеклассники, но и большинство родителей, однако используемые родителями методы и приемы воспитания далеко не всегда приемлемы. Так, одни родители все позволяют своему ребенку, другие жестко контролируют, лишая права на ошибку.

На традиционный вопрос: за что вас родители хвалят и чем бывают недовольны, десятиклассники отвечают, что большинство хвалят только «за хорошие оценки», девочек

— еще за помощь по дому, но есть и такие дети, которых вовсе не хвалят. Недовольны — «всем», «плохими оценками», «долгими разговорами по телефону», «плохим настроением», «не приготовленным супом», «не так постиранным бельем», «баспорядком», «если попаду под горячую руку» и т.д. Родители на этот же вопрос сразу отвечают, что недовольны «плохими оценками», и долго вспоминают, за что же они хвалят своих детей.

Таким образом, причины снижения результативности педагогических воздействий коренятся в недостаточном влиянии родителей, социального окружения на формирование личности учащихся, отсутствии взаимопонимания между детьми, родителями и учителями, не всегда адекватном использовании родителями методов и приемов воспитания или их полном отсутствии. Все это приводит к противоречивости закладываемых нравственно-ценностных установок, несогласованности требований со стороны школы и родителей, отсутствию самостоятельности в суждениях, в выборе целей и путей их достижения, неуверенности в себе и т.д. учеников.

Исходя из вышесказанного, возникла необходимость целенаправленной работы с родителями по корректировке их взглядов и действий по отношению к детям. Трудность заключалась в том, что большинство родителей считают виноватым во всем государство, а они все делают правильно и «...нынешнюю молодежь по-другому воспитывать нельзя». Практика доказала, что полностью отказываться от традиционных подходов нецелесообразно, но именно деятельностный подход в контексте гуманитарной парадигмы эффективнее стимулирует самоопределение учащихся и, тем самым, личностный рост их родителей. Деятельностный подход способствует решению жизненно важных, в том числе личностных проблем путем вовлечения школьников в активную творческую работу, имеющую своей целью построение субъективно нового знания. Использование в работе с детьми и родителями рефлексивных технологий, диалога, критического мышления, «педагогических мастерских», проектной деятельности также способствует их социальному становлению.

Параллельная диагностика и работа с детьми и родителями по одним и тем же вопросам позволили сверить позиции всех участников образовательного процесса, выявить

проблемные места, найти точки соприкосновения. В результате диагностики было выявлено, что учащиеся 10-го класса умеют ставить цели, находить пути их достижения, но не всегда предусматривают свой личный вклад в их достижение. Ребятам, а затем и их родителям на родительском собрании, разделенным на группы по 4–5 человек, было предложено нарисовать: цели на будущее; страхи, проблемы, которые возникают на пути их достижения; пути достижения этих целей.

Анализ результатов показал, что дети и родители хотят одного и того же — финансового благополучия детей, крепких семей, хорошего здоровья. При достижении поставленных целей как у детей, так и у родителей возникают одни и те же проблемы — недостаточная успеваемость, страх остаться без работы, не реализоваться в жизни. Однако реализацию целей родители видят в плодотворном труде своего ребенка при их финансовой и моральной поддержке, а дети уверены в том, что все в жизни им достанется легко: богатый муж, высокооплачиваемая интересная работа и т.п. Кроме того, выяснилось, что причины своих страхов родители, в отличие от детей, видят в чем угодно, но только не в себе. Родители крайне трудно осознают свои недостатки, ошибки в воспитании, которые ведут к социальной незрелости детей.

Не навязывая своего мнения, не давая «правильных» ответов, а стимулируя внутреннюю активность ребят и родителей, в коллективной творческой деятельности, отвечая на трудные вопросы, родители, дети и педагоги пришли к выводу, что существуют недооценка детьми и родителями личного вклада в достижение поставленных целей, ошибки в воспитании. Очередная трудность заключалась в том, что признать свои ошибки порой труднее, чем их увидеть.

Групповая форма работы с детьми, а затем и с их родителями позволила создать эмоционально комфортную атмосферу, разделить ответственность за результат на всех участников группы и прийти к правильным выводам. Побуждая рисовать, думать, обсуждать, действовать и проживать оставшиеся в тайне и озвученные мысли, мы способствуем становлению личности учащихся. Пусть не мгновенно, но меняется отношение родителей к собственным детям и школе. Погруженные в атмосферу содействия, сомнения, со-творчества, родители из очередного барьера на пути педагогического коллектива превращаются в верных помощников.

Недооценка роли и влияния родителей, социального окружения на формирование личности учащихся значительно снижает результативность педагогических воздействий: меняются подходы к воспитанию детей, следовательно, необходимо изменить подходы, формы и методы работы с родителями.

Современные родители ждут, что общение с учителем будет интересным, полезным, сохранит их чувство собственного достоинства, поэтому очень важно в работе с ними обеспечить личностную заинтересованность каждого в решении общих проблем, создать положительный эмоциональный фон и помочь им самим найти правильное решение через проживание предложенных ситуаций и рефлексию своих поступков.

Противоречивый характер развития современного общества оказывает негативное влияние на процесс становления личности подрастающего поколения, однако продуманно выстроенное взаимодействие с родителями на основе гуманитарного подхода является одним из путей повышения результативности педагогических воздействий по достижению социальной зрелости старшеклассников, а, следовательно, их социального самоопределения.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / редактор-координатор Г.В. Осипов. М., 1998.

<sup>2</sup> См.: Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.

<sup>3</sup> См.: Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М., 2002.

<sup>4</sup> См.: Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М., 1981.

<sup>5</sup> Философский словарь: основан Г. Шмидтом. 22-е, новое, переработ. изд. / под ред. Г. Шишкоффа / пер. с нем.; общ. ред. В.А. Малинина. М., 2003. С. 395.

<sup>6</sup> См.: Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Борытко. М., 2008.

<sup>7</sup> См.: Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: психологические аспекты. М., 1999.

<sup>8</sup> Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб., 2004. С. 83–84.

<sup>9</sup> Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.

<sup>10</sup> Там же.

УДК 159.92.1

Ю.В. БАУРОВА

Институт развития бизнеса и стратегий Саратовского государственного технического университета  
E-mail: workingday08@mail.ru

## Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему

В статье раскрываются определения понятий «гендер», «гендерный подход» с точек зрения представителей различных научных направлений: философии, психологии, педагогики. Раскрывается значение реализации гендерного подхода для современной системы образования, что позволяет задуматься о необходимости применения гендерного подхода в качестве неотъемлемого элемента организации процесса обучения.

**Ключевые слова:** гендер, гендерный подход, процесс обучения, функциональная асимметрия полушарий головного мозга, гендерные особенности, психофизиологические особенности.

YU.V. BAUROVA

## Gender Approach in Education: View at the Problem

The article gives the definitions to the concepts "gender", "gender approach" from the points of view of different science fields representatives: philosophy, psychology, pedagogics. The importance of gender approach realization for the modern educational system is revealed making it possible to think of the necessity of gender approach realization as an integral part of educational process organization.

**Key words:** gender, gender approach, process of education, functional asymmetry of cerebral hemispheres, gender peculiarities, psycho-physiological peculiarities.

Внимание представителей различных областей научного знания: философии, социологии, экономики, демографии, истории, антропологии, психологии, политологии, филологии, социолингвистики, семиотики, этнографии, культурологи, а также педагогики, уделяемое циклу научных представлений, объединенных понятием «гендер», способствует возникновению общего проблемного поля для междисциплинарного исследования гендера.

Особый интерес педагогической науки к гендерному вопросу обусловлен существованием новых возможностей совершенствования учебно-воспитательной работы посредством внедрения гендерных знаний. На сегодняшний день не существует однозначного определения термина «гендер». Появившаяся в 1968 г. работа американского психолога Р. Столлера «Пол и гендер: к развитию маскулинности и феминности» указала на социокультурный аспект гендера, отделив его от биологического, определяя данный термин, являвшийся ранее лишь узким филологическим, как совокупность норм поведения, ассоциируемых с представителями мужского и женского пола.

Понятие «гендер», вошедшее в категориальный аппарат социальной философии на рубеже XX–XXI вв., трактуется в качестве «системы отношений между мужчинами и женщинами, включающей идеи, неформальные и формальные правила и нормы,

определенные в соответствии с местом, целями и положением полов в обществе <...> институты, поведение и социальные взаимодействия, которые предписываются в соответствии с полом», определенный набор «гендерных контрактов»<sup>1</sup>.

С точки зрения представителей психологической науки, «с некоторой долей условности» психологический пол и гендер можно назвать синонимами, определяя гендер как социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии»<sup>2</sup>.

Согласно педагогической практике понятие «гендер», включая в себя половые различия, «акцентирует внимание на широком круге проявлений, свойственных мальчикам и девочкам, юношам и девушкам, мужчинам и женщинам, которые так или иначе связаны с их половозрастным статусом, этико-конфессиональной и социально-культурной принадлежностью»<sup>3</sup>. Иными словами, гендер представляет собой «структурируемое понятие социального пола, синтезирующее культурное и биологическое в человеке»<sup>4</sup>.

Неоспоримо, что гендер, являясь одной из базовых характеристик личности, обуславливает психологическое и социальное развитие человека. В связи с данным положением результаты гендерных исследований, проводимых в различных научных облас-

тях, в частности, в психологии и педагогике, находят практическое применение в особой организации педагогического процесса, протекающей в условиях реализации гендерного подхода. Реализация данного подхода, основанного на отрицании «бесполой педагогики», в рамках образовательного процесса помогает создать организацию учебного процесса, предоставляющую учащимся возможность самореализоваться с учетом индивидуальных особенностей, осваивать социальный опыт, обуславливающий успешную социализацию в обществе.

Гендерный подход, учитывающий индивидуальные особенности ребенка в соответствии с его полом, предполагает определение содержания, форм и методов обучения и воспитания, направленных на создание гендернокомфортной среды, способствующей развитию личности в соответствии с природным потенциалом. При этом целью гендерного подхода является изменение традиционных культурных ограничений развития личности в зависимости от пола, что непосредственно связано с созданием условий для максимального раскрытия способностей мальчиков и девочек. Достижение цели требует не только изменения традиционных, но и разработки новых способов обучения, отличающихся по качеству, способам организации учебного процесса и темпам от существующих.

Гендерный подход может осуществляться посредством ряда направлений, включающих создание особой организации процесса обучения, предполагающей выбор форм, методов, приемов обучения с учетом гендерных особенностей учащихся, изменение содержания образования и создание учебно-методической литературы нового образца, составление заданий с учетом психофизиологических особенностей учащихся, создание различных типов школ и классов, ориентированных на практическое применение гендерного подхода, а именно — на внедрение раздельного обучения.

Рассматривая реализацию гендерного подхода, ученые уделяют особое внимание причинам существования гендерных различий у представителей противоположных полов. Исследователи различных областей научного знания (нейропсихологии, психологии, медицины, педагогики) констатируют различия в темпах интеллектуального развития, мотивации и оценке итогов деятельности, поведении представителей разного пола, основной причиной которых является биоло-

гический фактор, т.е. те особенности, которые являются заложенными еще до рождения ребенка, заключающиеся в функциональной специализации полушарий головного мозга. При этом достоверно установлено существование интеллектуальных различий между мальчиками и девочками, сохраняющихся в течение определенного времени. Экспериментально подтверждено преобладание вербальных способностей у представительниц женского пола. У девочек и женщин лучше развиты способности к артикуляции (3–8 лет), подражанию (3–4 года), больше объем словарного запаса (18–21 года), лучше развиты речевые навыки, девочки более способны к декодированию речи, выстраиванию правильных зрительно-моторных и слуховых ассоциаций, смысловому пониманию речи, они наделены большими психолингвистическими способностями, вербальным интеллектом, отличаются большим развитием навыков чтения (6–7 лет), большей начитанностью (5 и 7 лет), скоростью чтения (7–13 лет), пониманием прочитанного (4–13 лет, 9–11 лет), совершают меньшее количество ошибок при чтении (9–11 лет)<sup>5</sup>. У мальчиков более развиты математические и визуально-пространственные способности.

Основоположники нейропедагогики (Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева), отмечая зависимость причины данных различий от особенностей работы коры головного мозга, подчеркивают, что лишь одно различие электрофизиологических показателей работы головного мозга новорожденных разного пола дает возможность определить половую принадлежность ребенка. Исследователи выделяют три основных типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга: левополушарный, правополушарный и равнополушарный.

Для левополушарного типа характерно доминирование левого полушария, что определяет словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению. Правополушарный тип характеризуется преобладанием правого полушария, что определяет склонность к конкретно-образному мышлению, творчеству, развитию воображения. Последний тип функциональной асимметрии полушарий головного мозга характеризуется отсутствием выраженного доминирования одного из них<sup>6</sup>. По утверждению большинства исследователей, первый тип функциональной асимметрии преобладает у девочек, второй — у мальчиков.

Мозг мальчиков — дифференцированная система, так как преобладающим является одно из полушарий мозга. При этом способность центров коры правого и левого полушарий вступать в межполушарные контакты существенно ниже, чем у девочек. По мнению ряда исследователей, четкая асимметрия деятельности полушарий головного мозга является причиной, по которой мальчикам сложнее сопоставлять информацию двух полушарий и легче сосредоточиваться на одном виде деятельности. Особенно активен у мальчиков передний мозг, в частности, его лобные ассоциативные структуры, что объясняет высокую творческую и поисковую активность представителей данного пола. У девочек выраженность асимметрии полушарий головного мозга меньше, но особо активными являются задние отделы коры и слуховые отделы левого полушария.

Неодинаковы функции передних и задних отделов коры полушарий головного мозга при осуществлении когнитивных функций представителей обоего пола. Девочки при осмыслении слов пользуются обоими полушариями, в то время как мальчики — только одним, чаще правым полушарием головного мозга<sup>7</sup>.

Однако гендерный подход основывается не только на биологических различиях, существующих между полами, но и на том социокультурном значении, которое общество придает этим различиям. Генетически заложенные особенности мозговой деятельности могут проявиться только под влиянием среды, социума, которые способствуют осознанию и принятию стереотипов мужского и женского поведения. Таким образом, многие исследователи приходят к выводу о невозможности использования одинаковых методов при обучении представителей двух полов одного возрастного, но различного нейропсихологического склада, так как особенности мальчиков и девочек при отказе от учета гендерных особенностей оказываются неучтенными.

Согласно мнению педагогов и психологов, при реализации гендерного подхода при обучении мальчиков наиболее предпочтительно чередовать физический и познавательный виды деятельности, проводить занятия меньшей продолжительности с высоким темпом подачи материала, использовать групповые формы работы с выделением лидера, применять эвристический, исследовательский и проблемный методы, вовлекать учащихся

в творческую деятельность, решение пространственных задач, «переоткрытие открытий», ориентировать на практическую информацию, обсуждать результаты деятельности с вынесением конкретной оценки.

Уроки для девочек должны проходить в более медленном темпе с достаточным количеством повторений материала, использованием типовых заданий, с привлечением большого объема наглядности, положительной эмоциональной окрашенностью изучаемого материала.

Гендерный подход в обучении предъявляет высокие требования к подбору типов заданий для учащихся правополушарного и левополушарного типов функциональной асимметрии головного мозга. При составлении заданий для представителей правополушарного типа мышления необходимо применять: замену словесного объяснения картинками, диаграммами, схемами; визуализацию; инсценировки; иллюстрации; аналогию; задания для использования практических умений и навыков в различной деятельности; исторические факты при изучении предметов математического цикла; задачи на основе жизненных ситуаций, эмоционально близких детям; деятельность по приобретению экспериментального опыта в совместном решении учебной проблемы при работе в группах по 3–4 человека.

Для детей левополушарного типа мышления исследователи рекомендуют применять задания, отличающиеся логичностью и четкой структурированностью, например: сортировку, группировку, классификацию; аналогии; конструирование; изобретение; творческие задания; решение логических задач; анализ понятий<sup>8</sup>.

Педагоги полагают, что содержание образования, раскрывающееся посредством учебных стандартов, учебных планов, программ, учебной литературы, заданий, также подлежит некоторому изменению в соответствии с гендерными интересами и особенностями учащихся, т.е. следует допустить в данном вопросе некоторую свободу выбора для школьников.

Исследователи отмечают, что реализация гендерного подхода требует определения стиля изложения учебного материала (мужской, женский, нейтральный). Учебник, являясь посредником между учителем и учеником, чаще всего остается безразличным к гендерным особенностям учащегося или предлагает только один стиль обучения. Од-

нако современная учебная литература должна учитывать особенности и потребности учащихся обоего пола, обеспечивая должное усвоение учебного материала детьми с определенными личностными характеристиками<sup>9</sup>.

Анализ современной учебной литературы демонстрирует ее адресованность учащимся с левополушарным типом мышления, при этом потребности детей правополушарного типа оказываются неучтенными.

При реализации гендерного подхода в обучении учащийся также имеет возможность выбора учебного заведения, ориентирующегося либо на раздельное обучение представителей разного пола, либо на дифференциацию видов деятельности в рамках одного учебного заведения, организуя таким образом совместное или раздельное обучение, или создавая параллельные классы для представителей разного пола в одном учебном заведении. Предоставление данной возможности в рамках современного образовательного процесса обусловлено наличием неучтенных потребностей учащихся разного пола.

Педагоги полагают, что на начальном этапе обучения мальчики вынуждены сталкиваться с явно феминизированным процессом обучения, чему способствует наличие учителей-женщин, девочек, превосходящих мальчиков по успеваемости. Способы подачи материала, многочисленные повторения, заучивания, пересказы, характерные для левополушарного типа мышления, чаще всего несвойственны нейрофизиологической природе мальчиков.

С течением времени, в средних и старших классах, с началом изучения геометрии, алгебры, химии мальчики начинают проявлять большую заинтересованность учебной деятельностью, большую мыслительную активность. Девочки же сталкиваются с трудностями понимания материала, нехваткой обсуждений и повторений материала, недостаточным количеством времени на его понимание, иногда начинают демонстрировать агрессивный мужской тип поведения. При этом образование, являясь мужским по содержанию, оперирует женскими методами подачи материала, что порождает основное противоречие.

Таким образом, совместное обучение феминизирует мальчиков и маскулинизирует девочек, способствует возникновению школьной дезадаптации и невроза у мальчиков, что связано с более высоким уровнем уязвимости нервной системы представите-

лей данного пола. Решение проблемы исследователи видят в осуществлении деятельности по раздельному обучению, однако мнение относительно данной модели обучения неоднозначно.

Н.Н. Куинджи полагает, что в настоящее время не существует единых гендерных методик для обучения мальчиков и девочек, поэтому гендерный подход к процессу обучения реализуется в школах по-разному, опираясь в основном на рекомендации О.А. Ворониной, то есть «посредством коррекции школьных программ, выбора для подражания литературных или исторических образов, распределения учебных предметов, применения учителями разного языка и стиля поведения в мальчишеских и девичьих классах»<sup>10</sup>. С медицинской точки зрения исследователь отмечает здоровьесберегающую составляющую раздельного обучения, главным достоинством которого является положительная динамика развития девочек.

По результатам проведенных исследований удалось установить, что среди учениц однополых классов 3-го года обучения распространенность функциональных расстройств здоровья оказалась меньше, чем среди девочек, обучающихся в смешанных классах той же школы. Данные эксперимента отражают преимущества обучения девочек в девичьем классе, которое способствует формированию у школьниц уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. Так, к концу обучения в начальной школе доля робких школьниц в однополых классах сократилась с 56,8 % до 40,3 %, процент эмоционально лабильных школьниц снизился с 43 % до 35 %. В то же время в смешанных классах число робких школьниц возросло с 28,6 % до 86,7 %, а эмоционально лабильных — с 15 % до 56 %<sup>11</sup>.

Помимо здоровьесберегающей функции гендерный подход служит средством интенсификации учебного процесса, способствуя повышению уровня успеваемости учащихся. Причем существует прямая зависимость успеваемости учащегося от важнейшей гендерной особенности, а именно — от функциональной асимметрии головного мозга.

Педагоги, приводя экспериментальные данные, доказывают зависимость уровня успеваемости учащихся от соответствия стиля преподавания учителя (мужской, женский, нейтральный) и типа изложения учебного материала в учебниках и учебных пособиях (аналогичные), методов обучения гендерным особенностям учащегося (правополушар-



ный, левополушарный, равнополушарный типы функциональной асимметрии полушарий головного мозга).

Результаты эксперимента, проводившегося в течение 3-х лет в старших классах школы, демонстрируют положительную динамику уровня успеваемости учащихся и подтверждают значение гендерного подхода к обучению школьников в качестве образовательной технологии, способствующей повы-

шению результативности обучения и интенсификации данного процесса<sup>12</sup>.

Таким образом, реализация гендерного подхода способствует учету психофизиологических особенностей учащихся, содействует, при правильной организации процесса обучения, формированию приемлемых гендерных ролей, гармоничному развитию и максимальной самореализации личности, помогая учащемуся обрести и сохранить душевное и физическое здоровье.

### Примечания

<sup>1</sup> Луков В.А. Гендерный конфликт: система понятий // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 1. С. 86.

<sup>2</sup> Чекалина А.А. Гендерная психология: учеб. пособие. М., 2006. С. 12.

<sup>3</sup> Мудрик А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Народное образование. 2007. № 5. С. 176.

<sup>4</sup> Харлова Е.Л. Гендерный подход к организации учебно-воспитательного процесса в системе дополнительно образования детей // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. 2009. № 1. С. 120–121.

<sup>5</sup> См.: Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб., 2005. С. 188.

<sup>6</sup> См.: Тельтевская Н.В., Константинова О.А. Гендерный подход к обучению школьников. Саратов, 2009. С. 14.

<sup>7</sup> См.: Сиротюк А.Н. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода // Народное образование. 2003. № 8. С. 138.

<sup>8</sup> См.: Тельтевская Н.В., Константинова О.А. Указ. соч. С. 60–61.

<sup>9</sup> Там же. С. 81.

<sup>10</sup> Куинджи Н.Н. Гендерное воспитание в школах — помощь в решении демографической проблемы в России // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. 2008. № 5. С. 183.

<sup>11</sup> См.: Там же. С. 184.

<sup>12</sup> См.: Тельтевская Н.В., Константинова О.А. Указ. соч.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Иванова Наталья Львовна** — доктор психологических наук, профессор, Государственный университет — Высшая школа экономики, г. Москва, кафедра организационной и рефлексивной психологии. E-mail: nivanova@hse.ru

**Котова Светлана Аркадьевна** — кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, кафедра педагогики и психологии начального образования. E-mail: fdo@herzen.spb.ru

**Григорьева Марина Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

**Рягузова Елена Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный университет, кафедра психологии, доцент. E-mail: rjaguzova@yandex.ru

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

**Мамбеталина Алия Сактагановна** — кандидат психологических наук, доцент, Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова, кафедра психологии. E-mail: mambetalina@mail.ru

**Голубева Наталья Михайловна** — Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, ассистент. E-mail: jaunnt@mail.ru

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

**Вержибок Галина Владиславовна** — кандидат психологических наук, Минский государственный лингвистический университет, кафедра психологии, доцент. E-mail: galina\_minsk@mail.ru

**Бескова Татьяна Викторовна** — кандидат педагогических наук, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета,

кафедра социальной психологии и педагогики, доцент. E-mail: beskova-t@yandex.ru

**Никитенко Павел Дмитриевич** — кандидат психологических наук, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, старший преподаватель. E-mail: 332318@mail.ru

**Летягина Светлана Константиновна** — кандидат социологических наук, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, доцент. E-mail: let71@mail.ru

**Папшева Лилия Валентиновна** — кандидат педагогических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: lvp64@mail.ru

**Грищенко Елена Александровна** — педагог-психолог, Детский центр «Теремок», г. Саратов. E-mail: ourtime@mail.ru

**Ширяева Виктория Александровна** — кандидат педагогических наук, Институт дополнительного высшего профессионального образования Саратовского государственного университета, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, доцент. E-mail: vicsasha@yandex.ru

**Козырев Кирилл Андреевич** — Саратовский государственный университет, кафедра педагогики, аспирант. E-mail: kirill.kozyrev@gmail.com

**Строкова Тамара Александровна** — кандидат педагогических наук, Тюменский государственный университет, кафедра академической методологии и теории социально-педагогических исследований, доцент. E-mail: strokova@mail.ru

**Щеклеина Светлана Николаевна** — специалист по учебно-методической работе, Центр повышения квалификации работников образования г. Кирова. E-mail: asim04@yandex.ru

**Баурова Юлия Владимировна** — Институт развития бизнеса и стратегии Саратовского государственного технического университета, кафедра международных бизнес-коммуникаций, ассистент. E-mail: workingday08@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 (конgressах, 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, логи-

ческой 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 ее 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 трех 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», ответственному 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 ее 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 самостоятельной 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)