

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2011. Том 4. № 3–4 (15–16)

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Красильников И. А.</b>	
Некоторые аспекты анализа внутренних конфликтов с позиции системного подхода	3
<b>Иванова Л. В.</b>	
Формирование компетенции саморазвития у студентов-психологов	7
<b>Иванова Н. В.</b>	
Психологический портрет личности современного студента (региональный взгляд)	13

#### ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Никитенко П. Д.</b>	
Взаимосвязь представлений о социальной успешности и характеристик завистливости личности студента	23
<b>Алешина Н. А., Виноградов П. Н.</b>	
Оценка объектов экологического риска школьниками, проживающими на различных территориях	27
<b>Кленова М. А.</b>	
Этнопсихологические особенности готовности к риску	32
<b>Бузыкина Ю. С.</b>	
Отношение к экстремизму и социально-психологические характеристики студентов и школьников	34
<b>Летягина С. К., Егорушкина Н. В.</b>	
О взаимосвязи субъективного благополучия личности и семейных взаимоотношений	42
<b>Шамионов А. Д.</b>	
Ожидания педагогов и администрации школ, касающиеся процесса и результатов деятельности школьных психологов	48
<b>Григорьев А. В.</b>	
Специфика субъективного благополучия веб-дизайнеров	52

### ПЕДАГОГИКА

<b>Остапенко А. А., Шувалов А. В.</b>	
Цели образования в свете христианского мировоззрения	55
<b>Максимова Е. А.</b>	
Парадигма образования информационного общества	63
<b>Микова И. М.</b>	
Понятие и сущность академической мобильности студентов: теоретические основы	66
<b>Сведения об авторах</b>	71
<b>Правила для авторов</b>	75

## 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 Мергалис 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 с переносами. Рисунки выполняются на отдельных листах. Под рисунком указывается его номер, а внизу страницы – фамилия автора и название статьи. Подрисуночные 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 01.11.11.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 8,83 (9,5).  
Тираж 500 экз. Заказ 108.

Отпечатано в типографии  
Издательства  
Саратовского университета

**CONTENTS**

**PSYCHOLOGY**

**THEORETICAL RESEARCHES**

**KRASILNIKOV I. A.**

SOME ASPECTS OF THE ANALYSIS OF INTERNAL CONFLICTS FROM  
A POSITION OF THE SYSTEM APPROACH **3**

**IVANOVA L. V.**

FORMATION OF THE COMPETENCE OF SELF-DEVELOPMENT AT STUDENTS-PSYCHOLOGISTS **7**

**IVANOVA N. W.**

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE MODERN STUDENT'S PERSON (A REGIONAL SIGHT) **13**

**APPLIED RESEARCHES**

**NIKITENKO P. D.**

INTERRELATION OF REPRESENTATIONS ABOUT SOCIAL SUCCESS AND CHARACTERISTICS ENVY PERSONS OF THE STUDENT **23**

**ALYOSHINA N. A., VINOGRADOV P. N.**

EVALUATION OF ENVIRONMENTAL RISK OBJECTS BY SCHOOLCHILDREN LIVING IN DIFFERENT RESIDENTIAL AREAS **27**

**KLENOVA M. A.**

ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES OF READINESS FOR RISK **32**

**BUZYKINA YU. S.**

THE RELATION TO EXTREMISM AND SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS AND PUPILS **35**

**LETYAGINA S. K., EGORUSHKINA N. V.**

ABOUT INTERRELATION OF AN INDIVIDUAL'S SUBJECTIVE WELL-BEING AND THE FAMILY RELATIONS **42**

**SHAMIONOV A. D.**

THE EXPECTATIONS OF TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS ABOUT THE PROCESS AND RESULT OF SCHOOL  
PSYCHOLOGISTS **48**

**GRIGORYEV A. V.**

THE SPECIFICITY OF SUBJECTIVE WELL-BEING WEB-DESIGNERS **52**

**PEDAGOGICS**

**OSTAPENKO A. A., SHUVALOV A. V.**

EDUCATIONAL AIMS IN THE SPHERE OF CHRISTIAN OUTLOOK **55**

**MAKSIMOVA E. A.**

EDUCATION PARADIGM IN INFORMATION-ORIENTED SOCIETY **63**

**MIKOVA I. M.**

CONCEPT AND ESSENCE OF ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS: THEORETICAL BASES **67**

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS** **73**  
**RULES FOR AUTHORS** **75**

# ПСИХОЛОГИЯ

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923 (075.8)

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

### **Некоторые аспекты анализа внутренних конфликтов с позиции системного подхода**

В статье рассматривается понимание внутриличностных конфликтов с позиции методологии системного подхода. Делается вывод, что в процессе развития личности внутренние конфликты могут порождать состояние «конструктивного хаоса», который может детерминировать процессы самоорганизации. Личность должна обладать при этом свойством открытости внешнему миру и креативностью.

**Ключевые слова:** личность как система, конструктивный хаос, внутриличностный конфликт.

### I. A. KRASILNIKOV **Some Aspects of the Analysis of Internal Conflicts from a Position of the System Approach**

In the article we consider the understanding of inner conflicts from a position of methodology system the approach. We make the conclusion, that process development of the person inner conflicts can generate a conditions of "constructive chaos" which can determine processes of self-organizing. The person should possess property of an openness in an external world and creation.

**Key words:** person as system, constructive chaos, inner conflict.

Рассмотрим вначале общие современные представления о принципах системного анализа. Системный метод определяет уровень общенаучной методологии и представляет собой способ теоретического анализа сложных природных объектов исходя из принципа системности. Система – это «множество элементов, находящихся в отношениях и связях как друг с другом, так и с другими системами, и образующих определенную целостность, единство на основе каких-либо интегративных (системообразующих) свойств»<sup>1</sup>.

Более развернутое описание принципа системности дает А. Н. Аверьянов:

рассмотрение объекта как ограниченного множества взаимодействующих элементов;

определение состава, структуры и организации элементов и частей системы, обнаружение детерминант ведущих взаимодействий между ними;

выявление внешних связей системы, ее роли и функций среди других;

анализ динамики структуры и функции;

обнаружение на этой основе закономерностей и тенденций развития системы<sup>2</sup>.

Различают открытые и закрытые системы. В работах Б. С. Украинцева, У. Г. Эшби, И. И. Шмальгаузена показано, что закрытые системы перестают быть устойчивыми, самоуправляемыми<sup>3</sup>. Устойчивость системы – это активность особого рода, направлен-

ная на самоорганизацию и саморегуляцию. М. Б. Джасносски<sup>4</sup> отмечает, что в психологии положения теории систем рассматривались еще К. Левиным в его концепции «психологических полей», согласно которой основой активности человека являются его потребности, создающие в личности такую систему напряжения, которая разряжается в конкретных ситуациях взаимодействия с внешними средовыми объектами. Эти психически напряженные подсистемы лежат в основе внутренних конфликтов.

Развитием системного подхода явилось создание теории синергетики и диссипативных структур (И. Пригожин, Г. Хакен), в которой изучаются механизмы самоорганизации. Такие системы работают на уровне своей максимальной, а не минимальной сложности. Переход от хаоса к структурированному состоянию может происходить спонтанно, но только в открытых и нелинейных системах. Характерной особенностью последних и нелинейного подхода является возможность множественных путей развития в точке бифуркации т. е. предельно неустойчивом состоянии равновесия (каким может быть тупиковый смысловой конфликт).

Анализируя системные представления о природных объектах, В. С. Степин пишет о том, что объекты следует рассматривать не просто как системы, а как самоорганизующиеся, синергетические системы, носящие открытый характер<sup>5</sup>. Специфика синергетики как научной парадигмы заключается в том, что основное внимание здесь уделяется синергетическим (когерентным, согласованным) процессам самоорганизации в сложных системах. Открытость личности как системы при внутренних конфликтах, на наш взгляд, несмотря на риски, стратегически обеспечивает повышенную устойчивость. В ситуационном плане возможно такое состояние, которое можно назвать «мнимым дисфункциональным хаосом». Свойства открытости и нелинейности являются главным условием процесса самоорганизации психической системы.

При определенных условиях хаотичность как результат открытости может выполнять конструктивную для системы функцию. На наш взгляд, это положение является важным для понимания механизмов разрешения внутренних конфликтов: необходимо личности выйти на более высокий уровень активности, что связано с увеличением открытости. Хаотичные процессы в системе создают

новизну и как результат – неравновесные состояния. Так, А. О. Прохоров считает, что неравновесные состояния обуславливают процессы возникновения качественно новых изменений в структуре личностных свойств<sup>6</sup>. Применительно к развитию личности такого типа состояния обеспечивают возможность выбора различных путей эволюции. В данном контексте внутриличностные конфликты можно рассматривать как парадоксальное устойчивое, но неравновесное состояние, в результате чего возникает необходимость перехода на качественно новый уровень интегрированности личности – субъекта жизненного пути. Следует сказать, что онтологическое разрешение конфликтов связано с прохождением фазы «хаоса». Наверное, следовало бы выделить как минимум два типа «хаоса»: один, играющий конструктивную роль в развитии, а другой – деструктивную.

Психика человека не является замкнутой системой и проявляется во внешних и внутренних отношениях, в развитии<sup>7</sup>. Человек представляет собой в первую очередь открытую систему, так как для обеспечения жизнедеятельности нужен постоянный обмен процессов (энергетических, информационных, смысловых и др.) с внешней средой.

В отечественной психологии, по мнению Д. Б. Лубовского, можно выделить два варианта реализации системного подхода – системно-структурный, восходящий к Л. С. Выготскому, и системно-функциональный (А. А. Ухтомский, П. К. Анохин, А. Р. Лурия и др.)<sup>8</sup>. В основе первого – идея выделения «единицы анализа» психического, а во втором – функциональная целесообразность. Деятельностный подход, разработанный А. Н. Леонтьевым, представляет их интеграцию, а сама деятельность рассматривается как системное свойство психического<sup>9</sup>. Проблема же разрешения конфликтов может рассматриваться как регуляция и саморегуляция деятельности.

В. Г. Асеев в рамках деятельностно-целевого подхода делает акцент на феномене результативности целевых установок: если все объективно важное становится субъективно значимым, то это может привести к большой перегрузке психики, функциональных возможностей организма<sup>10</sup>. Если объективно важная деятельность в жизни становится субъективно значимой, формируется ригидная цель, что создает большую «нагрузку» на психику и функциональные возможности организма. Феноменологически конфликт в

этом случае можно описать как противоречие между «должен, надо» и «не могу».

Для С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева проблема личности есть проблема того, для чего и как использует человек врожденное и приобретенное. С. Л. Рубинштейн в работе «Бытие и сознание» рассматривает личность как сложную противоречивую функциональную систему, механизмы которой складываются и изменяются в процессе активной жизнедеятельности субъекта. Внутренние конфликты – это результат неизбежного в своем развитии усложнения личностной системы. Развивая данную точку зрения, можно сказать, что одним из факторов, приводящих к появлению внутренних конфликтов, является невозможность занять позицию «разумного» отношения к своему природному потенциалу.

В системном подходе делается акцент на процессах адаптации, стресс рассматривается как общий адаптационный синдром. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский<sup>11</sup>, Е. П. Ильин<sup>12</sup> рассматривают внутренние конфликты как стрессовое состояние личности. Биологические и социально-психологические факторы, по мнению Ю. А. Александровского, не равнозначны в происхождении отдельных видов невротических дезадаптивных состояний<sup>13</sup>.

Опираясь на интегративные модели личности и основываясь на современных представлениях о человеке как многоуровневой открытой изменению системе взаимодействия со средой (Б. Ф. Ломов), В. Н. Григорьева считает, что такой подход обеспечивает переход от монокаузальных моделей понимания устойчивости к системной парадигме (полифакторной модели)<sup>14</sup>.

В теории системности психических процессов Х. К. Сабелли, Л. Карлсон-Сабелли развитие личности также связывается с открытостью и стремлением к новым изменениям<sup>15</sup>. Эта динамика изменений рассматривается как сложный нелинейный процесс. Вслед за И. Пригожиным и Г. Хакеном эти авторы считают, что «хаос» системы (не в механистическом понимании) может играть конструктивную роль для развития личности. По их мнению, концепция креативности, созидающей диверсификации (бифуркации) рассматривается как процесс порождения разнообразия и новизны, что очень важно для разрешения внутренних конфликтов. Психические системы обладают свойством спон-

танного усложнения при незначительном получении энергии (информации). Процессы высокой интенсивности сопровождаются повышенной вероятностью переключения с одного состояния на противоположное ему (феномен катастроф), а силы большой величины порождают турбулентность (хаотичные аттракторы) и новые структуры. Ориентация на будущее (трансценденция) позволяет творчески выработать новые способы взаимодействия с миром.

Исследователи Дж. Нардонэ и П. Вацлавик считают, что разрешение жизненных проблем (внутренних конфликтов) должно сопровождаться ломкой дисфункционального взаимодействия, которое поддерживает проблему<sup>16</sup>. Необходимы стратегии креативного поведения, выводящие личность на более высокий интегративный уровень взаимодействия со средой. Можно заключить, что креативные, творческие качества личности являются важным фактором, влияющим на разрешение внутренних конфликтов, а неконструктивное взаимодействие субъекта с миром может приводить к вторичным внутриличностным конфликтам. Конфликты в различных жизненных сферах начинают наслаиваться, в результате чего снижается адаптационный потенциал личности<sup>17</sup>.

В настоящее время в психологии (А. В. Брушлинский<sup>18</sup>, В. А. Барабанщиков<sup>19</sup>, Е. А. Сергиенко<sup>20</sup> и др.) реализуется субъектно-системный подход, в котором целостность субъекта рассматривается как основание для системности всех его качеств. При этом субъект имеет качественную определенность и специфический системный способ организации психической деятельности. Жизнь человека обладает свойством двуплановости: внутреннее проявляется во внешнем и наоборот (одно через другое). Субъективное выступает как необходимый момент объективности. Так, В. А. Барабанщиков говорит о субъекте как функциональном интеграле возможностей человека: его наиболее важное системное качество заключено в способности распоряжаться собственными функциональными ресурсами и благодаря этому строить отношения с действительностью, миром. В. И. Моросанова, поднимая проблему механизмов саморегуляции личности на основе собственных функциональных ресурсов, считает, что эти механизмы лежат в плоскости осознанности, которая обеспечивает развитие целостности, индивидуальности<sup>21</sup>.

Внутренние конфликты феноменологически переживаются как принадлежность самого субъекта, а их возникновение и разрешение определяется динамикой отношений субъекта к различным сторонам действительности (внешней и внутренней). Внутренние конфликты – это та субъективная реальность, в которой отражены проблемные жизненно важные темы жизни.

Еще один значимый вопрос, который остается без детального обсуждения, – возможность объяснения неустойчивости личностной системы при внутренних конфликтах, используя понятие «обратная связь». Отметим лишь то, что звено обратной связи, участвующее в регуляции поведения у человека, обладает весьма специфическими свойствами, отличными от таковых у кибернетических систем.

Процесс адаптации личности можно объяснить тем, что субъект выходит на режим функционирования саморегуляции с преимущественно отрицательными обратными связями, где главной задачей является «сохранение себя», а развитие личности как более широкое понятие связывается с тем, что функционирование саморегулятивных психических процессов осуществляется с преимущественно положительными обратными связями. Они в свою очередь способствуют саморазвитию субъекта, сопровождаются творческой деятельностью и «неадаптивностью» (употребим понятие В. А. Петровского<sup>22</sup>). В связи с этим имеет смысл выделить два типа внутренних конфликтов: первый больше мотивирует личность на адаптацию, сохранение, а второй – на развитие, риск.

Если говорить об уровнях психического отражения, то внутренние конфликты имеют свое представительство как на сознательном, подсознательном, так и на бессознательном уровнях. Как соотносятся осознаваемое и неосознаваемое при внутренних конфликтах, является достаточно сложной проблемой. З. Фрейд, как известно, отдавал приоритет бессознательному. На наш взгляд, указанная проблема является крайне сложной и требует дополнительных теоретических и эмпирических исследований.

Кроме поднятых в статье проблем изучения внутренних конфликтов с позиций системного подхода, было бы важно рассмотреть личностный конфликт как результат интегрального взаимодействия природного, социального и субъектного, но эта задача будет решаться нами в дальнейшем.

Подводя итоги некоторой части нашего исследования, можно сделать следующие выводы. Выделяются два аспекта системного анализа внутренних конфликтов: 1) факторов возникновения конфликтов – так называемого потенциального уровня психического (уровня личностной реактивности); 2) актуальный – уровень субъектной активности, где анализируется, каким образом человек решает задачу поиска личностных возможностей (ресурсов) по разрешению жизненно важных трудностей.

Внутриличностные конфликты представляют результат обострения противоречивых компонентов личностной структуры, которые проявляются в деятельности субъекта. Их возникновение связано с несогласованностью целей и функциональных возможностей (адаптационного потенциала) человека. Этот потенциал является переменной величиной в зависимости от того, какая сфера жизни становится проблемной.

Изучение внутренних конфликтов напрямую связано с исследованием устойчивости личности: эмоциональная неустойчивость коррелирует с динамикой внутриличностных конфликтов. Внутренние конфликты представляют собой личностное состояние неустойчивого равновесия, когда возникает возможность различных путей развития человека. Разрешение конфликтов переводит личность на качественно новый уровень интегрированности, субъекта жизненного пути.

Жизненные конфликты необходимо изучать в развитии, так как в процессе развития личности возникновение конфликтов неизбежно. Устойчивость развития жизненного пути обеспечивается разрешением конфликтов. Если фаза разрешения внутренних конфликтов сопровождается «мнимым дисфункциональным хаосом» личности как синергетической системы, то это в конечном счете приводит к развитию. Психика обладает онтологическим статусом «быть в состоянии неустойчивого равновесия».

Разрешение внутренних конфликтов с точки зрения системного подхода связывается с «открытостью» и креативностью личности. Творческий потенциал субъекта может быть существенным фактором разрешения жизненных конфликтов.

Исследование внутренних конфликтов с позиции системного подхода, с нашей точки зрения, необходимо, но недостаточно для понимания предложенной проблемы. Сис-

темный подход предлагает наиболее общие формальные схемы анализа психологических феноменов. Перспективным нам представляется подход, в котором будет осуществлен

синтез системного и субъектного подходов в единую парадигму, но на современном этапе развития психологической науки это является очень сложной теоретической задачей.

### Примечания

- <sup>1</sup> Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1986. С. 427–428.
- <sup>2</sup> См.: Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методологические проблемы. М., 1985.
- <sup>3</sup> См.: Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М., 2005.
- <sup>4</sup> См.: Jasnoski M. B., Warner R. M. Graduate and post-graduate medical education with the Synchronous Systems Model // Behavioral Science. 1991. V. 36, Is. 4. P. 253–274.
- <sup>5</sup> См.: Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2003.
- <sup>6</sup> См.: Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.
- <sup>7</sup> См.: Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избранные психологические труды / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М. ; Воронеж, 2003.
- <sup>8</sup> См.: Лубовский Д. Б. Введение в методологические основы психологии. М., 2005.
- <sup>9</sup> Приводится по: Понукалин А. А. Системная психологическая теория и психологическая практика. М., 1995.
- <sup>10</sup> См.: Асеев В. Г. Структура мотивации поведения // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности : темат. сб. науч. работ. М., 1998. С. 5–8.
- <sup>11</sup> См.: Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. М., 2002.
- <sup>12</sup> См.: Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб., 2005.
- <sup>13</sup> См.: Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. Ростов н/Д., 1997.
- <sup>14</sup> См.: Григорьева В. Н. Психосоматические аспекты нейрореабилитации. Хронические боли. Н. Новгород, 2004.
- <sup>15</sup> См.: Sabelli H. C., Carlson-Sabelli L. Process theory as a framework for comprehensive psychodynamic formulations // Genetic, Social & General Psychology Monographs. 1991. V. 117, Is. 1. P. 7–28.
- <sup>16</sup> См.: Нардонэ Дж., Вацлавик П. Искусство быстрых изменений : краткосрочная стратегическая терапия. М., 2006.
- <sup>17</sup> См.: Красильников И. А. Изучение влияния конфликтности ценностной сферы личности на адаптационный потенциал. Саратов, 2005.
- <sup>18</sup> См.: Брушлинский А. В. Психология субъекта. М. ; СПб., 2003.
- <sup>19</sup> См.: Барабанщиков В. А. Коммуникативное измерение познавательных процессов // Психология человека в изменяющемся в мире / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Барабанщиков, М. И. Воловикова. М., 2009. Т. 1. С. 20–31.
- <sup>20</sup> См.: Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие : новый взгляд. М., 2006.
- <sup>21</sup> См.: Моросанова В. И. Развитие осознанной саморегуляции как основа и критерий становления человека как субъекта // Материалы науч. конф., посвященной 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А. В. Брушлинского (Москва, 15–16 октября 2008 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М., 2008. С. 417–419.
- <sup>22</sup> Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.

УДК 159.9

Л. В. ИВАНОВА

Челябинский государственный университет

E-mail: ivlv@mail.ru

## Формирование компетенции саморазвития у студентов-психологов

Компетентностный подход дает возможность переориентации образовательного процесса с преимущественного транслирования определенной совокупности знаний, умений и навыков на создание условий для развития личностного потенциала, подготовки выпускника к продуктивному самостоятельному действию в профессиональной сфере и повседневной жизни.

**Ключевые слова:** компетентность, интеллектуальная составляющая, навыковая составляющая, образование, интерпретация, содержание образования, стандарт, интегративная природа, знания, умения, сферы культуры и деятельности.

L. V. IVANOVA

## Formation of the Competence of Self-development at Students-psychologists

Competency Approach makes it possible to reorient the educational process with a pre-emptive broadcast a certain set of knowledge and skills to create the conditions for the development of personal potential, preparing graduates for productive independent action in the professional sphere and everyday life.

**Key words:** competence, intellectual component, skill component, education, interpretation, educational content, standard, integrative nature, knowledge, skills, areas of culture and activities.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь образования, которое связано с экономикой, обеспечивая подготовку производительных сил. Модернизация образования – социальный и культурный процесс, включающий работу по созданию новой системы ценностей и новых моделей образования<sup>1</sup>. Традиционное знаниевое образование утрачивает свою эффективность и целесообразность. Прежде всего это обусловлено развитием современного информационного общества, для которого характерны: стремительное обновление знаний (объем новой информации уже невозможно охватить учебными программами); информатизация профессиональной деятельности (добывание информации), которая становится условием существования любого современного производства; отсутствие необходимости перегружать память знаниями «про запас» (в настоящее время существуют информационные хранилища иной природы, надо только уметь пользоваться ими).

Сегодня востребованным становится образование не на всю жизнь, а обновляемое в течение всей жизни. Стратегия модернизации образования Российской Федерации предполагает, что в основу обновленного образования будут положены «ключевые компетентности», которые являются предпосылкой для развития и распространения компетентностного подхода. Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое знание, а формируются умения, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский или практико-преобразовательный характер и сама становится предметом усвоения. Компетентностный подход не является совершенно новым для российского образования. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах отечественных педагогов В. В. Краевского, Г. П. Щедровицкого, В. В. Давыдова и их последователей<sup>2</sup>, но практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт с учетом адаптации к традициям и потребностям нашей страны.

В мировой образовательной практике компетентность выступает в качестве центрального понятия, так как: объединяет интеллектуальную и навыковую составляющие образования; включает интерпретацию содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); обладает интегративной природой (охватывает ряд однородных или близкородственных знаний и умений, относящихся к широким сферам культуры и деятельности: информационной, правовой и т. д.). Образование, ориентированное на формирование компетенций, зародилось на рубеже 60–70-х гг. XX столетия в США (competence-based education).

Впервые понятие «компетенция» в образовании предложено профессором Массачусетского университета Н. Хомским в ходе исследования проблемы повышения эффективности обучения языковой грамотности (1965 г.). С этого времени понятия «компетенция» и «компетентность» начинают широко использоваться при обучении языку (в том числе и неродному), а также при подготовке специалистов в области менеджмента и предпринимательства. В США выделяют три основных компонента компетентности: знания, умения и ценности, при этом уделяется особое внимание компетентности в области новых информационных технологий. Это связано с тем, что в условиях постоянно увеличивающегося объема информации, способов ее доставки особенно актуальным становится умение отбирать, анализировать и использовать многообразные, зачастую противоречивые данные. В 1984 г. английский ученый Дж. Равен выдвинул положение о том, что компетентностный подход должен рассматриваться на стыке педагогической и психологической наук<sup>3</sup>. Именно он предложил первую систематизацию компетентностного подхода по следующим критериям: формирование компетентности на разных возрастных ступенях развития человека; условия, необходимые для формирования и развития компетентности. В массовом порядке компетентностный подход в Великобритании начал реализовываться в 1995 г. В нем четко выделяются ключевые компетенции (key skills), сердцевинные (активные) компетенции (core skills), основные компетенции (base skills). При этом ключевые компетенции делятся на две группы: коммуникационные (работа с информационными технологиями) и базовые – компетенции



широкого профиля (работа в группе, умение принимать решение и т. д.).

В Великобритании стандарт образования не фиксирует знаниевые достижения учащихся, как это принято в России, а определяет положительный вектор развития учащегося, соответственно, выделяются различные уровни подготовки. В идеале на высшем уровне выпускник должен уметь выстраивать стратегию деятельности, оперативно решать проблемы (эти два требования касаются не только профессиональной деятельности, но и повседневной жизни), управлять коллегами и поддерживать их мотивацию эффективной работы. В последние годы в Германии и Австрии происходит переориентация системы образования на компетентностный подход, особое внимание уделяется трансформации форм обучения с целью формирования ключевых компетенций (в немецкоязычных странах – ключевых квалификаций). Изменение форм обучения предполагает повышение инициативы и активности учащихся, направляемых на саморазвитие, происходит увеличение значимости роли преподавателя в педагогическом процессе. Анализ компетентностного подхода в странах Евросоюза и США показывает, что там под компетентностным подходом понимают выстраивание образовательного процесса с позиций развития личности, через мотивацию ее саморазвития. Результаты внедрения компетентностного подхода за рубежом доказывают, что он в наибольшей степени отвечает требованиям, предъявляемым к выпускникам систем общего и профессионального образования со стороны личности, работодателей, государства, социума в целом.

Развитие компетентностного подхода в российском образовании происходит в русле общемировых тенденций и основано на том, что простая трансляция знаний, умений и навыков уже недостаточна для подготовки квалифицированного специалиста. Сегодня востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в профессиональную жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Именно компетентностный подход дает возможность переориентации образовательного процесса с преимущественного транслирования определенной совокупности знаний, умений и навыков на создание условий для развития

личностного потенциала, подготовки выпускника к продуктивному самостоятельному действию в профессиональной сфере и повседневной жизни. Базовыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». В российской педагогике содержательное наполнение этих терминов до сих пор трактуется неоднозначно: многие педагоги придерживаются точки зрения А. В. Хуторского<sup>4</sup>. Компетенция (от лат. *competo* – соответствие) – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, они необходимы, чтобы продуктивно действовать. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающая его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В профессиональном образовании сегодня также уточняются и расширяются базовые понятия компетентностного подхода. Наиболее разработанным является подход школы Э. Ф. Зеера: компетенция – круг каких-либо полномочий, прав; соответствие лица занимаемому месту; способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями; компетентность – обладание кругом знаний, умений, необходимых для реализации этих полномочий<sup>5</sup>. Производным от термина «компетенция» выступает понятие «ключевые компетенции», которые рассматриваются исследователями как базовые, универсальные, «ядерные». Так, В. И. Байденко определяет их как динамические комбинации характеристик, способностей и позиций, выступающих целью образовательных программ<sup>6</sup>. И. А. Зимняя понимает под «ключевыми» такие обобщенно представленные компетенции, которые обеспечивают нормальное существование человека в социуме; ключевые компетенции выступают как новая парадигма результата образования, как результативно-целевая основа компетентностного подхода<sup>7</sup>. В своих работах И. А. Зимняя выделяет десять ключевых компетенций: здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданской ответственности, саморазвития, компетенции в области учения и познания, деятельности, информации, коммуникативная компе-

тенция, компетенция социального взаимодействия.

Ключевые компетенции, по И. А. Зимней, подразделяются на три основных класса:

субъектно-личностные включают качества, характеризующие человека как личность, субъект общения и деятельности (компетенции в области здоровья и физического состояния, ценностно-смысловых ориентаций, гражданственности, социальной интеграции, личностной и деятельностной рефлексии);

организационно-деятельностные относятся к социальному взаимодействию человека и социальной среды и включают свойства, характеризующие человека как субъекта деятельности и самоорганизации (компетенции в области учения и познания, деятельности, информации);

социально-коммуникативные относятся к деятельности и включают качества, характеризующие отношения человека и социума (компетенции общения, коммуникации и социального взаимодействия).

Для ключевых компетенций характерны следующие свойства: многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, многомерность. Многофункциональность определяется тем, что компетентный специалист может успешно решать как профессиональные задачи, так и проблемы, возникающие в повседневной и общественной жизни. Надпредметность и междисциплинарность связаны с возможностями компетентного специалиста использовать полученные компетенции в различных сферах жизнедеятельности, при необходимости применять в совокупности данные различных дисциплин. Многомерность определяет необходимость формирования у студентов не только когнитивных, но и креативных свойств благодаря развитию интеллектуальных умений: аналитических, коммуникативных, критических, саморазвивающих и др. Формирование ключевых компетенций является первым направлением компетентностного подхода к современному образованию.

Ключевые компетенции предполагают: подготовку специалиста через реализацию государственного образовательного стандарта; развитие межпредметных знаний и умений, в том числе по другим специальностям; информационную, экономическую, коммуникативную, правовую и саморазвивающую подготовку. Второе направление – формирование обобщенных предметных

компетенций. Они тесно связаны с умением использовать содержание различных дисциплин при решении конкретных задач. В определенном смысле данное направление связано с тенденцией к универсализации образования: при этом расширяется кругозор студентов, формируются умения искать и находить нестандартные решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности и бытовой жизни. Третьим направлением реализации компетентностного подхода является усиление практического, прикладного характера образования – развитие прикладных предметных компетенций. Эти компетенции связаны с деятельностным характером профессиональной подготовки, когда формируются способности эффективно использовать в профессиональной деятельности конкретные знания и умения по изученным дисциплинам. Это направление является развитием традиционной системы профессионального образования. Четвертое направление – овладение жизненными навыками, его развитие предполагает подготовку к социальной адаптации, которая не менее важна, чем профессиональная подготовка.

В целом следует отметить, что реализация компетентностного подхода направлена на формирование набора компетенций в соответствии с задачами профессионального образования. В документах Министерства образования и науки РФ отмечается, что «основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе <...> речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах»<sup>8</sup>. Таким образом, компетентностный подход в профессиональном образовании ставит в центр внимания вопросы личностного развития и саморазвития будущего специалиста, обеспечивает успешную адаптацию на рынке труда, в социальном и профессиональном сообществах и отвечает современным требованиям модернизации образования.

Формирование и развитие ключевых компетенций будущих специалистов может эффективно осуществляться только в процессе системного и целенаправленного обучения, в котором предусмотрены все необходимые организационно-педагогические условия. Важнейшим из них является моделирование

целостного педагогического процесса, в котором иерархия структурных составляющих представлена в различных аспектах и разнообразными средствами<sup>9</sup>. Моделью является искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом виде его структуру<sup>10</sup>.

Профессиональное образование немислимо без соответствующей гуманитарной подготовки будущего специалиста, которая определяет его личностные качества, формирует общую культуру, ориентированную на общечеловеческие ценности. Именно культурный облик личности, ее интеллект и есть то основание, без которого нет настоящего специалиста и не будет развиваться ни экономика, ни политика, ни общество, ни государство, ни культура, поэтому гуманитарные дисциплины должны гармонично входить в профессиональную подготовку студентов и способствовать развитию умственного и нравственного потенциала будущего специалиста. С позиции компетентностного подхода преподавание гуманитарных дисциплин в профессиональной школе направлено на комплексное освоение умений и способов социально-профессиональной деятельности, обеспечивающее успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах его и общества. Формирование ключевых компетенций в процессе гуманитарной подготовки студентов может эффективно осуществляться при создании определенных организационно-педагогических условий: к ним обычно относят внешние и (или) внутренние обстоятельства. Педагогическими условиями принято считать внешние обстоятельства, которые обеспечивают функционирование и развитие процесса, что требует определенного упорядочения – организации. Последняя понимается как процесс достижения определенности во внешних и внутренних отношениях систем, необходимой для обеспечения устойчивости в изменяющейся среде обитания<sup>11</sup>. Сам термин «организационно-педагогические условия» нередко встречается в педагогических исследованиях, в частности, Е. И. Козырева дает следующее определение: организационно-педагогические условия – это совокупность объективных

возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач. Т. К. Клименко, Н. А. Переломова и другие ученые, исследуя проблемы инновационного образования на этапах профессиональной подготовки, выделяют внешние условия (создание инновационной среды, педагогизация учебно-воспитательного процесса в целях изменения инновационного фона, насыщение содержания духовными ценностями) и внутренние (увеличение «степеней свободы» личности, накопление духовно-практического опыта, овладение продуктивными формами самосозидательной деятельности). Н. Н. Кузина обращается к инновационному методическому обеспечению как одному из организационно-педагогических условий в профессиональном образовании. Общей составляющей для всех определений является направленность условий на совершенствование взаимодействия участников педагогического процесса при решении конкретных дидактических задач. Основные организационно-педагогические условия формирования ключевых компетенций в процессе гуманитарной подготовки студентов представляют собой совокупность инновационной образовательной среды, структуры и содержания учебно-методического обеспечения процесса формирования ключевых компетенций. Инновационность образовательной среды достигается внедрением в учебный процесс конкретных инновационных технологий. Структура и содержание учебно-методического обеспечения процесса формирования ключевых компетенций представлена следующими единицами:

нормативная и учебно-программная база (государственный образовательный стандарт, набор ключевых компетенций в соответствии с государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности, примерные учебные планы и программы, рабочие планы и программы, тематические и планы лекционных, семинарских и практических занятий в соответствии с общим учебным планом);

учебно-методический комплекс, ориентированный на компетентностный подход (учебно-информационный и методический материал: традиционная версия учебной и учебно-методической литературы и электронный вариант дидактических средств обучения, банк практических работ); проекты самостоятельной, исследовательской, твор-

ческой деятельности студентов, средства контроля на бумажном носителе и в электронном формате направлены не только на определение уровня усвоения знаний, но и на выявление способности использовать усвоенные знания на практике;

мониторинг качества учебного процесса, опирающегося на компетентностный подход (портфолио профессионально-личностного развития студентов как одна из форм мониторинга, предназначенная для демонстрации, анализа и оценки знаний, умений, компетенций, развития рефлексии, осознания студентами результатов своей деятельности и собственной субъектной позиции).

Таким образом, развитие современной экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требует достижения нового качества образования, соответствующего требованиям новой системы общественных отношений и ценностей, новой экономики. В этом контексте компетентностный подход позволяет:

перейти в профессиональном образовании от ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания;

«снять» диктат объекта (предмета) труда (но не игнорировать его); поставить во главу угла междисциплинарно интегрированные требования к результату образовательного процесса;

увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;

ориентировать деятельность выпускников на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций, а значит, на постоянное саморазвитие и самосовершенствование;

положить в основание образования стратегию повышения гибкости для расширения возможностей трудоустройства и выполняемых задач.

Учитывая все положительные характеристики компетентностного подхода, следует помнить, что речь не идет о быстром и тотальном переходе российского образования на компетентностно ориентированное обучение. Но ряд позиций, отвечающих направлениям данного подхода, может реализовываться и сегодня, например, формирование информационных и коммуникативных способностей, обобщенных навыков гражданского поведения, способов организации собственной деятельности, качественное усиление практически-продуктивной направленности обучения, формирование навыков самостоятельного принятия решений в нестандартных ситуациях и др.

Необходимо внедрение в процесс профессионального обучения инновационных методов и технологий реализации компетентностного подхода и развитие совместной интерактивной деятельности студентов и преподавателей, а также студенческих навыков рефлексии, саморазвития и развития творческих способностей.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестн. образования. 2002. № 6. С. 23–24.

<sup>2</sup> См.: Лопанова Е. В., Рабочих Т. Б. Компетентностный подход в обучении : технологии реализации : учебно-методическое пособие. Омск, 2007.

<sup>3</sup> См.: Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М., 2002.

<sup>4</sup> См.: Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://www.eidos.ru/conf/> (дата обращения: 22.09.2011).

<sup>5</sup> См.: Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход. М., 2005.

<sup>6</sup> См.: Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании : к освоению компетентностного подхода. М., 2005.

<sup>7</sup> См.: Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 28–35.

<sup>8</sup> Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. С. 23–24.

<sup>9</sup> См.: Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем : словарь. М., 2004.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> См.: Краевский В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования // Докл. 4-й Всерос. дистанционной августовской пед. конф. «Обновление российской школы» (Москва, 26 августа – 10 сентября 2002 г.). URL: <http://www.eidos.ru/conf/> (дата обращения: 22.09.2011).

УДК 316.6

Н. В. ИВАНОВА  
Курский государственный университет  
E-mail: ivanova99999@mail.ru

## **Психологический портрет личности современного студента (региональный взгляд)**

В статье представлен срез студенческой жизни на протяжении всего периода обучения в вузе, выясняются проблемы студентов с их точки зрения, сделана попытка создать портрет современного студента, включающий его жизненные цели и ценности, идеалы и приоритеты, отношение к различным сторонам современной жизни.

**Ключевые слова:** психологический портрет, ценности личности, ценностные ориентации, интересы, представления о жизни, динамика развития личности студента.

N. W. IVANOVA

## **Psychological Portrait of the Modern Student's Person (a Regional Sight)**

This article is considered a certain cut of a student's life, during all period of the training in the high school, to understand a problems of a student's life from the point of view of students, and also "to see" a portrait of the modern student: their vital purposes and values, their ideals and priorities, the attitude to the various parties of a modern life.

**Key words:** psychological portrait, values of the person, valuable orientations, interests, representations about a life, dynamics of development of the student's person.

**П**роблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает в настоящее время большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику вуза особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими проблемами, разобраться в которых не всегда под силу самим студентам.

Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева. Но происходящие изменения в социально-экономической и политической жизни предъявляют новые требования к обучению студентов, а следовательно, продолжению исследований психологических особенностей молодежи – студентов настоящего времени. Целью данной работы стало обобщение эмпирических исследований студенчества как субъекта общения и обучения в высшей школе за последнее десятилетие. Это время новых идей, новых взглядов на мир, новых представлений о его развитии не могло не отразиться на становлении молодых людей, родившихся в конце 1980-х гг.

В период с 2000 по 2009 г. нами проводился ряд исследований психологического портрета современных студентов, обучающихся

как в высших, так и в средне-специальных учреждениях г. Курска. Нас интересовал не только сам студент как носитель определенных свойств и качеств характера, эмоциональных проявлений, определенных умений и навыков, которые способствовали выбору данной профессии, но личность молодого человека, сформировавшегося в «перестроечное время» развития нашего общества, в целом.

Психологический портрет личности студента – это комплексное исследование личности, позволяющее раскрыть нравственную, эмоциональную и интеллектуальную ее составляющие.

*Нравственная подструктура* личности оценивалась по характеру целей и ценностей жизни данного человека, содержанию его идеалов и интересов, убеждений и принципов, этическим и эстетическим нормам поведения.

*Эмоционально-волевая подструктура* оценивалась по выраженности эмоциональных проявлений и самоконтролю человека, открытости (замкнутости) по отношению к различным жизненным проявлениям.

*Интеллектуальная подсистема* определялась по выраженности самосознания и проявлению интеллекта в конкретных областях знаний, по характеру мотивации деятельности.

Личность современного студента имеет свою специфику, особенно в нравственном

и когнитивном компонентах содержания, что требует осмысления и глубокого изучения для выработки новых методологических подходов в процессе воспитания и обучения. Наше исследование проводилось на базе Курского государственного университета (КГУ), Курского государственного технического университета (КГТУ), Курского медицинского университета (КМУ), Курской государственной сельскохозяйственной академии (КГСХА), Экономико-компьютерного техникума, Индустриального института. В обследовании участвовали студенты 1–5-х курсов этих учебных заведений (всего 2510 человек).

Для изучения выделенных структур личности был составлен методический блок, состоящий из 9 методик, в том числе: методика М. Рокича для диагностики ценностных ориентаций студентов; методики изучения значимости различных сфер жизни человека; методики Ч. Д. Спилбергера изучения уровня тревожности, негативных эмоций и познавательной активности; методики изучения мотивации учения А. Н. Прихожан; методики Г. Айзенка изучения уровня интеллекта, а также ряд авторских методик.

В данной статье нашли свое отражение эмпирические исследования последних пяти лет, выполненные творческой группой студентов под руководством автора. Безусловно, собранный и представленный здесь материал не претендует на глобальность в изучении данного вопроса, это исследование может быть рассмотрено как определенный срез изучения студенчества. Представленные здесь материалы отражают в большей степени жизнь студентов в регионе.

Согласно мнениям многих исследователей, на этапе студенчества структура личности меняется в связи с вхождением в новую, «взрослую» жизнь, более широкие и разнообразные социальные общности, происходит интенсивное интеллектуальное развитие, формируется учебно-профессиональная деятельность. Изучение закономерностей развития человека в студенческом возрасте позволяет говорить о психических особенностях личности в данный период.

Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно стабилизируются целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой, повышается интерес к моральным вопросам

(цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–20 лет развита не в полной мере. В связи с этим нередко немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков. Так, В. Т. Лисовский отмечал, что 19–20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и частых отрицательных проявлений<sup>1</sup>.

В ряде социально-психологических и психолого-педагогических исследований изучаются структура и динамика ценностных ориентаций личности в юношеском возрасте, роль ценностных ориентаций в механизме социальной регуляции поведения, взаимосвязи ценностных ориентаций с индивидуально-типическими и характерологическими особенностями личности, с профессиональной направленностью и т.д.

Выражая определенные качества личности, ценностная ориентация в то же время является и средством реализации определенных общественных целей. Следует отметить, что определяющей силой развития и преобразования общества является несовпадение целей и интересов людей или соответствующих групп. В рамках этого подхода исследуется общий фундаментальный вопрос о природе интересов и способе осознания их действующим субъектом.

В большинстве современных исследований ценности рассматриваются под социально-психологическим углом зрения, предстают как социальное явление, как продукт жизнедеятельности общества и социальных групп. Так, согласно М. Рокичу, ценность – устойчивое убеждение, что определенный способ поведения или существования есть индивидуально или социально предпочтительный перед или наряду с каким-либо иным способом поведения или существования в аналогичной ситуации. Система ценностей есть устойчивая совокупность убеждений. Выделяя три типа убеждений: экзистенциальные, оценочные и прогностические, М. Рокич относит ценности к последнему, третьему типу, позволяющему ориентироваться в желательности/нежелательности способа поведения (операциональные, инструментальные ценности) и существования (смысловые, терминальные ценности)<sup>2</sup>.

В рамках проведения нашего исследования студентам с целью изучения иерархии ценностей жизни было предложено ответить на вопросы по методике М. Рокича «Диагностика ценностных ориентаций» и методике «Значимость для студентов различных сфер жизни». Респонденту были предъявлены два списка ценностей (по 16 в списке), каждую из которых он оценивает по 5-балльной системе в соответствии с ее значимостью (5 – наиболее, 1 – наименее значимая).

В данной работе нашли отражение результаты опроса, проведенного в 2007–2009 гг. на базе КГУ (государственного учреждения) и Индустриального института (негосударственного) для сравнения ценностных ориентаций личностей как различного профиля деятельности, так и организации самого процесса обучения.

Как показали наши исследования, проведенные в государственном вузе, в настоящее время наивысшие баллы получили следующие ценности: любовь (4,62), здоровье (4,61), уверенность в себе (4,6).

На первое место молодые люди ставят любовь в силу своего возраста (18–19 лет), которому присущи возвышенность и романтизм.

Здоровье – на втором месте: это говорит о том, что студентов стало больше интересоваться своим самочувствием (является хорошим показателем или свидетельствует о том, что со здоровьем начинаются проблемы).

Появление среди наиважнейших ценностей такой категории, как «уверенность в себе», – показатель того, что студентам не хватает данного личностного качества, или это проявление механизма социального подражания: «быть современным молодым человеком – значит быть уверенным».

Следующие позиции занимают ценности: самостоятельность (4,45) – студенты хотят больше свободы, «вырваться из-под родительской опеки»; счастливая семейная жизнь (4,41) – семья занимает ведущее место в жизни молодых людей, но, надо отметить, не является неоспоримой ценностью, как у предыдущих поколений; хорошие и верные друзья (4,38) – влияние возрастных проявлений, друзья для молодежи занимают одну из лидирующих позиций, что говорит о потребности молодежи в общении и наличии такой возможности.

Представленные результаты являются некоторым обобщением результатов не-

скольких лет, поэтому необходимо прокомментировать отдельные позиции. Так, заметно «падает» позиция семьи при оценке ценностей современными студентами, что можно объяснить снижением данной категории в общественном сознании, а также таким «модным» явлением, как «гражданский» брак, что тоже негативно сказывается на понимании семьи как жизненной ценности.

Следует указать на возрастание роли «здоровья» как значимой категории, которая впервые (среди наиболее значимых) появилась у студентов, рожденных в 1984–1986 гг. Как отмечают социологи и генетики, с этого периода стал отмечаться спад акселерации (возможно, для нашего региона это еще и реакция на чернобыльскую катастрофу).

Также необходимо отметить тенденцию к увеличению роли таких качеств личности, как «уверенность», «самостоятельность», «коммуникабельность», что свидетельствует, на наш взгляд, о влиянии социальных стереотипов времен «перестройки», тиражируемых в средствах массовой коммуникации.

Средние позиции получили ценности: свобода и независимость (4,34) – возможно, потому, что некоторые воспринимают свободу как свободу от обязательств; активная деятельная жизнь (4,28), интересная работа (4,22) – в настоящий момент главное для студентов – учеба, и не многие еще всерьез задумываются о завтрашнем дне, их больше устраивает беззаботная студенческая жизнь (возможно, и потому, что не всегда интересная работа хорошо оплачивается).

Меньшие баллы получили ценности: материальная обеспеченность (4,16) – основная масса студентов из благополучных семей, и для них материальное благополучие вполне закономерное явление; познание (3,2), удовольствие (3,86) – видимо, потому, что большинство их потребностей удовлетворено.

Наименьшие баллы получили: красота (3,76) – очень плохая тенденция, так как люди не стремятся к прекрасному, не интересуются красотой во всех ее проявлениях; общественное признание (3,7) – говорит о том, что студенты не задумываются об уважении окружающих людей и, соответственно, им не очень интересно их признание; творчество (3,59) – молодым людям в их бешеном ритме жизни просто некогда заниматься творчеством; равенство (3,4) – занимает последнее место, видимо, потому, что студенты еще

не сталкивались в жизни с неравенством, с дискриминацией и со всеми ее негативными проявлениями.

Как показывают результаты опроса, проведенного в негосударственном вузе, содержание терминальных ценностей в структуре личности современного студента отличается определенной специфичностью: семья и друзья занимают 1-е и 2-е места; стремление получать удовольствие – 3-е; быть уверенным в себе – 4-е; здоровье, стремление к познанию, уважение коллектива – 5-е; ценность свободы и независимости, ценность красоты, равенства среди людей – 6–8-е; самостоятельность, любовь как чувство другого человека, занятие учебой – 9–10-е места; творчество, активная жизненная позиция, общественная деятельность занимают последние места в системе ценностей.

В системе ценностных ориентаций молодежи первые два места занимают семья и друзья, что весьма традиционно, так как родительская семья достаточно длительное время, до создания собственной семьи, остается первостепенной категорией жизни человека. Наличие данной категории в первых рядах ценностных ориентаций, на наш взгляд, указывают на развивающуюся тенденцию к инфантилизму современной молодежи.

Эта тенденция находит свое подтверждение и в других показателях нравственных категорий опрошенных студентов. Так, стремление получать удовольствие занимает 3-е место (высокое положение данной категории в системе ценностей современных студентов показывает, что подрастает поколение молодых людей, стремящихся в большинстве своем вести праздный образ жизни, что становится нормой и навязанным СМИ стереотипом жизни).

В то же время ценности, связанные с практической жизнью молодежи, – стремление заниматься каким-либо любимым делом или учебой, творчеством или общественно-значимой деятельностью – получили очень низкие значения в иерархии ценностей.

Достаточно невысока значимость и духовных ценностей в структуре личности студентов: самостоятельность и независимость в суждениях и поступках; свобода; уважение равенства среди людей занимают низшие позиции в иерархии. Удивляет тот факт, что даже такая типичная для данного возраста

ценность, как любовь (чувство другого человека), тоже вошла в данную категорию.

Данные показатели заставляют задуматься об уровне духовности современного студента как будущей элиты общества. Это является лишним доказательством влияния эпохи нестабильности и крушения духовных ценностей конца 1990-х гг. в нашей стране, периода становления личности данной возрастной группы.

Таким образом, можно отметить низкий уровень в целом сформированности ценностных ориентаций данной группы студентов, в частности, представленности духовных и эстетических ценностей в структуре личности, отсутствие стремления к самосовершенствованию или самореализации в каком-либо конкретном деле. Ценности изученной возрастной группы заметно отличаются не только от традиционной иерархии ценностей студентов, но почти на порядок – от соответствующих показателей студентов других вузов города.

Значимая ценность, отраженная в стремлении получать удовольствие и не иметь материальных затруднений в жизни, указывает на возросшую потребность современных молодых людей в иждивенческой позиции и желании оставаться детьми. Принимая во внимание невысокий социальный статус семей данных студентов, порой сложное материальное положение и высокую занятость родителей, закономерным является вывод об их защитной реакции на определенные жизненные трудности, с одной стороны, и все возрастающее стремление современных молодых людей к материальному благополучию и инфантилизму, с другой.

Рассмотрим дифференцированно выраженность стремлений студентов по наиболее значимым ценностям в жизни человека.

Общий анализ проблемы показывает, что такие ценности, как здоровье; стремление заниматься интересным делом; стремление к познанию, к расширению своего кругозора; стремление заниматься творчеством; стремление быть в центре событий и активно в них участвовать, получили достаточно высокие оценки студентов.

Так, при оценке стремления заниматься интересным делом восьмая часть студентов оценила его как наименее значимую категорию, при этом только треть поставила наивысшие оценки (рис. 1).



Такая градация ценностей вызывает настороженность в отношении дальнейшего развития той группы молодых людей, которые не видят цели своей жизни ни в учебе, ни в работе. Соотнеся эти данные с известными тенденциями современного общества, можно предполагать, что именно данная категория молодежи, стремится к праздному образу жизни, возможно, не лишена пагубных влечений к алкоголизму или наркотикам. Опыт социально-психологических исследований показывает, что чаще всего это дети из неблагополучных семей или тех родителей, которые сами в середине 1990-х гг. потеряли нравственные ориентиры.

Отличает данных студентов и их отношение к любви как чувствам другого человека. Традиционно считается, что отношение к любви в этом возрасте самое положительное, любовь ставится по значимости в жизни молодых людей в число первых пяти значимых категорий. Но в нашем исследовании мы столкнулись с негативным отношением или, точнее сказать, с пренебрежением к такой категории, как «любовь» (рис. 2).

Аналогичное отношение к интересной работе или учебе. Так, студенты 2-го курса считают, что расширение кругозора является не очень значимой ценностью, можно сказать, второстепенной, при этом 16% опрошенных вообще отвергают данную ценность.

Какие же ценности, кроме общечеловеческих (семья, друзья, здоровье), являются приоритетными для второкурсников техникума? К сожалению, лидируют стремление к отсутствию материальных затруднений в жизни и получению удовольствий.

При этом мнения студентов по отношению к категории «стремление к отсутствию материальных ценностей» разделились следующим образом: 63% опрошенных оценили ее высоко, считая наличие материальных средств необходимым для полноценной жизни; 24% не придают особой значимости материальным ценностям; 13% вообще оценили данную категорию низко (баллы 1 и 2). Такое отношение к данной категории является отражением общественной нормы последних нескольких лет, пропаганды обеспеченной

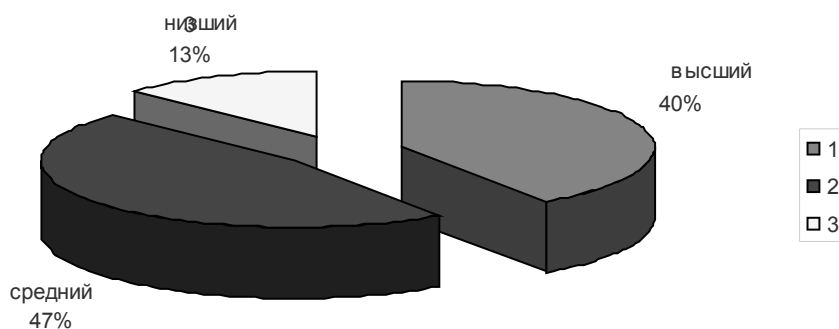


Рис. 1. Выраженность отношения к ценности «интересное дело»

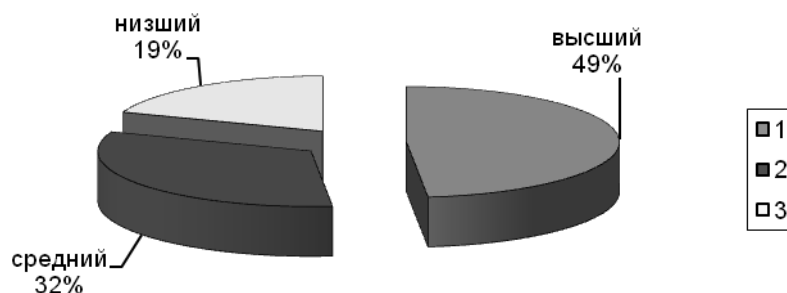


Рис. 2. Выраженность отношения к ценности «любовь»

жизни и превалирования материальных ценностей для определенной группы молодежи.

Подтверждением данной тенденции выступает и дифференциация мнений по отношению к ценности «стремление к получению удовольствий»: более половины опрошенных студентов считают ее приоритетной (рис. 3).

Для данной группы студентов характерно слабо выраженное стремление к участию в общественной жизни или ведению активного образа жизни.

При таком соотношении ценностей самореализация, самовыражение личности чаще всего принимают негативные формы или уходят в виртуальный мир.

Таким образом, структура терминальных ценностей студентов негосударственного вуза достаточно однородна, но при этом иерархия их слабо выражена. В структуре личностных ценностей значимое место занимают ценности иждивенческого характера, направленные на получение удовольствий и развлечений, почти не представлены ценности практического или познавательного аспектов, ценности самореализации или самосовершенствования не выражены.

Рассмотрим представления студентов о значимых качествах личности человека или, другими словами, об идеале: молодом человеке современности. Студентам было предложено оценить по 5-балльной системе качества, какими должен обладать современный молодой человек. В представлении студентов данного вуза это: уверенность в себе (4,44); настойчивость в достижении цели (4,27); умение логично и быстро мыслить (4,18); решительность в отстаивании своих взглядов (4,08); вежливость (4,08); чуткость, заботливость (4,06); дружелюбие и терпимость по отношению к другим людям (4,00).

Как видно из данных результатов, современный молодой человек – это человек целеустремленный, решительный в действиях и словах, уверенный в себе и настойчивый в достижении своих целей, получивший высшее образование, при этом не лишенный душевных качеств: чуткости, заботливости, вежливый по отношению к другим людям.

Однако данный образ некоего самоуверенного молодого человека отличает стандартность личности, имеющей узкие интересы, не слишком трудолюбивой и честной в своей деятельности. Противоречивость выразилась в сочетании целеустремленности и невысоких запросов в жизни, а также терпимости по отношению к другим людям и невысокого уровня сдержанности и самоконтроля.

Вызывает сожаление тот факт, что такие качества личности, как трудолюбие, широкий кругозор, честность и правдивость в отношениях и в работе не получили должного места в системе представлений студентов об идеальном человеке современности. Следовательно, в воспитательной работе со студентами необходимо уделить внимание обсуждению вопросов, связанных с профессиональной этикой и культурой поведения, поработать над понятиями «образованный», «культурный» и «воспитанный человек».

Юность, обретая потенциал личности, входящей в пору второго рождения, начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц (родных и близких людей). Эта независимость приносит сильнейшие переживания, захлестывает эмоционально и создает огромное количество проблем. Именно взрослый, социально зрелый человек несет в себе постоянство мировоззрения, ценностных ориентаций, органически сочетающих в

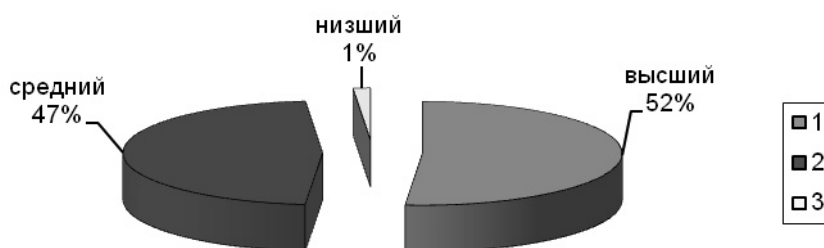


Рис. 3. Выраженность отношения студентов к ценности «стремление к получению удовольствий»

себе не только «независимость», но и понимание необходимости зависимости – ведь личность несет в себе бытие общественных отношений.

Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и особенности его самосознания. Перед ним стоит задача социального и личностного самоопределения, которая означает отнюдь не автономию от взрослых, а четкую ориентацию и определение своего места во взрослом мире, предполагает наряду с дифференциацией умственных способностей, интересов, без которой затруднителен выбор профессии, развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения, жизненной позиции, а также определенных психосексуальных ориентаций

Интерес – это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентации, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности.

Характеризуя интерес (в общепсихологическом определении – это эмоциональное переживание познавательной потребности) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении, термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т. д. Такое смещение понятий, во-первых, связано с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации, во-вторых, объясняется тем, что сам по себе интерес – это сложное неоднородное явление. Интерес определяется как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы, и здесь важна дифференциация видов интереса и отношений к учению.

Так, в нашем исследовании по изучению интересов, которое продолжалось в течение всего мониторинга с 2000 по 2008 г., принимали участие студенты зооинженерного и финансового факультетов КГСХА, а также третьекурсники факультета иностранных языков КГУ.

На первом его этапе студентам было предложено оценить в баллах (от 0 до 10) свой интерес к различным сферам жизни человека: политическая жизнь страны; социальные проблемы общества; создание семьи; общение со сверстниками; любовь; секс; религия; алкоголь; табакокурение; наркотики; образование; чтение книг; компьютерные игры; Интернет; социальные конфликты в мире; будущее планеты; будущее России; спорт.

Формы досуга студенческой молодежи также стали предметом нашего исследования. Наиболее распространенными формами проведения свободного времени среди наших респондентов оказались «традиционные» – телевидение, музыка, общение с родственниками и с друзьями. На втором месте по-прежнему осталась «продвинутая» форма, ориентированная на посещение баров, дискотек, занятие спортом, компьютером. Стойким остается интерес студентов к изучению литературы, книг, но, к сожалению, в большинстве случаев профессиональной или развлекательной.

Результаты исследований показали, что около 30% опрошенных озабочены проблемами секса, что в какой-то мере объясняется возрастными особенностями юношества, но в то же время повышенный интерес к данной проблеме говорит об их неумении компенсировать что-либо другими интересами; около 25% мечтают о любви как наиболее значимом ценностном ориентире в жизни. Примерно 60% респондентов, выбравших данный ценностный параметр, – девушки, которые в период юношества продолжают жить романтическими идеями и увлечениями. Но, к сожалению, среди них есть те, кто разочаровался в любви и не считают ее ценностью.

На следующей ступени по дифференциации интересов стоят обеспокоенность за будущее России, религия, спорт и спортивные достижения. Примерно 25% опрошенных показали обеспокоенность за будущее России, что опровергает точку зрения об индифферентности студентов как одной из активных социальных категорий. Около 15% респондентов стремятся заниматься спортом. Что касается религии, то только 17 человек из опрошенных видят в ней один из главных нравственных стержней нашего общества.

Можно также сказать о гендерной дифференциации данных интересов:

девушек (18%) больше заботят проблемы учебы и любви, секса, в то время как юноши

(41%) увлечены сексом, Интернетом и компьютерными играми. Общение с друзьями важно для всех студентов.

Успехи учебной деятельности студентов примерно на 70% обусловлены именно мотивацией, а на долю способностей приходится всего 30%. Значит, именно комплекс мотивов побуждает студентов успешно учиться, от степени его выраженности зависит академическая успеваемость и другие показатели учебной работы. Причем внешние условия опосредованно влияют на процесс обучения, действуют в основном на этапе адаптации, затем их влияние ослабевает, и решающее значение начинают играть именно внутривузовские факторы. Эта группа факторов проявляет свое действие в рамках самого учебно-воспитательного процесса, и ими можно управлять.

Нынешние молодые люди рассчитывают, прежде всего, на свои силы, о чем свидетельствуют как мотивация получения образования (желание проверить себя и свои возможности), так и характеристика качеств, которыми, с точки зрения респондентов, сегодня обладает молодежь (независимость суждений, самостоятельность поступков).

Не менее значимым для респондентов представляется приобщение к современным информационным технологиям. В связи с отсутствием необходимых учебников, учебных пособий и соответствующего информационного обеспечения у большинства опрошенных (так как само наличие домашнего компьютера, по данным официальной статистики, гарантирует возможность пользования Интернетом только 38% их владельцев) приобщение молодых людей к их будущей специальности затруднено и малоэффективно. Но в последние годы эта цифра, безусловно, возросла.

По нашим данным, процент студентов, склонных к вредным привычкам и девиантному поведению, после 25 лет снижается. Пик активности в употреблении алкоголя и никотина приходится на возраст 19–24 года, а наркотиков – на период 17–19 лет, хотя в нашем исследовании наркотики не вызывают интереса у опрошенных студентов, а употребление алкоголя находится на нижней ступени. Значительную роль в распространении вредных привычек среди молодежи вообще и студенчества в частности играет, на наш взгляд, реклама алкогольных напитков и сигарет в СМИ, повсеместная доступность и

дешевизна алкогольной продукции, ее продажа без возрастных ограничений, отсутствие системы мер борьбы с наркотиками.

На втором этапе исследования нам необходимо было получить знания о направленности личности студентов, поскольку это послужило дополнительной, уточняющей информацией о стремлениях и потребностях молодежи. Для этого мы использовали методику «Определение направленности личности», разработанную Б. Бассом. В результате была выявлена направленность:

на себя (Я) – агрессивность в достижении статуса, властность, эгоистичность, тревожность, раздражительность, интровертированность. Эта категория опрошенных (46%) проявляет некоторую враждебность по отношению к окружающим людям из-за желания иметь более высокий статус, нежели он есть сейчас. Внешне они очень раздражительны, на занятиях проявляют нервозность, с ними трудно общаться;

на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, социальное одобрение, потребность в эмоциональных отношениях с людьми (36% студентов). Большинство опрошенных дружелюбны, стремятся больше общаться, прикладывая для этого усилия. В учебе некоторые из респондентов не очень сильны, но это не мешает им комфортно чувствовать себя в коллективе, поскольку для них важными являются эмоциональные отношения с людьми, желательны положительные;

на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, ориентация на деловое сотрудничество (18 % опрошенных). Фактически данная категория представляет собой группу будущих руководителей, которые с самого раннего возраста придерживаются отношений, направленных на решение каких-либо проблем. Они стремятся занять достаточно высокий статус в обществе, но путем решения определенных проблем, то есть могут сотрудничать с любыми людьми.

Можно сказать, что на выбор интересов влияет также направленность личности, большинство студентов ориентированы на общение, соответственно, и интересы у них доминируют те, которые в той или иной мере связаны с окружающими людьми: общение, любовь, секс.

Таким образом, в своем исследовании интересов студентов мы пришли к выводу о

том, что они проявляют повышенный интерес к общению со сверстниками, к любви, сексу, учебе, компьютерным играм, Интернету. Данный интерес не является ситуативным и поверхностным, поскольку базируется как на направленности личности на общение, так и на стремлении студентов к взаимоотношению (в том числе с противоположным полом) и карьере.

Профессиональные ценности являются одной из составляющих мотивационно-потребностной стороны деятельности. Сила мотива и эффективность труда человека зависят от того, насколько ясно им осознается цель, смысл деятельности. Успешный в профессии человек способен адекватно оценивать себя и свою деятельность, хорошо осознавать важные для себя в настоящий момент профессиональные ценности, осознавать себя как профессионала.

Исследования современных ученых свидетельствуют о значительной неустойчивости моральных критериев, неуверенности в завтрашнем дне, потере интереса к духовным ценностям у студентов, в то время как молодость – время построения глобальных жизненных планов и долговременных перспектив.

Для проведения исследования нами были выбраны студенты двух вузов, так как их состав полностью удовлетворяет цели нашей работы – дифференциации по половому признаку и профессиональной принадлежности: 3-го курса факультета иностранных языков КГУ (115 человек, среди которых 103 девушки и 12 юношей) и 4-го курса машиностроительного факультета КГТУ (115 человек, из которых 12 девушек и 103 юноши). Была применена авторская методика, разработанная на основе опросника И. Дубова по изучению целей больших социальных и половозрастных групп. Она направлена на выявление приоритетных целей молодежи, а также отношений между основными категориями ценностей: критерии удовлетворенностью рабочим местом (высокая заработная плата, личностный интерес, возможность карьерного роста), любовь или материальная обеспеченность, приобретение статусной вещи или возможность получения второго образования, получение второго образования или создание семьи.

Результаты исследования показали, что наиболее значимой целью большинства

студентов является получение высшего образования (80%), так как учеба в вузе для них – основной вид деятельности, которая потребовала больших затрат сил и средств. Это подтверждает тенденцию к повышению ценности образования в современном обществе. Мы наблюдаем, что среди опрошенных представителей КГТУ тех, кто не считает получение высшего образования жизненной необходимостью, больше (КГУ – 93%, КГТУ – 67%). Мы объясняем это неудовлетворенностью выбранной профессией, неверием в возможности применения полученных в вузе знаний на рабочем месте. Многие студенты КГТУ уже имеют опыт работы, вполне удовлетворены ее результатами и рассматривают обучение скорее как препятствие, отнимающее массу времени и сил.

Второй целью является устройство на работу (73%). Юноши и девушки стремятся к самореализации, приобщению к миру взрослых, долгожданной независимости, проверке себя, применению накопленного ими опыта, приобретенных знаний, умений, навыков. Студенты КГУ в большей степени (87%) озабочены поисками рабочего места. Мы объясняем это желанием работать по специальности, но сфера применения полученных знаний не столь широка и не соответствует затраченным усилиям на их приобретение. Кроме того, многие студенты КГТУ уже работали или сейчас продолжают работать и поэтому не видят трудности в поисках работы.

На третьем и четвертом местах оказались пункты «повысить свою конкурентоспособность» (50%) и «получить второе образование» (43%). Этот выбор также вполне естественен и является характерной чертой данной возрастной категории и современного состояния общества. Юноши и девушки активно и сознательно заняты своим самообразованием, что свидетельствует о здоровом развитии личности, становлении индивидуальности.

Данный факт отображает современную ситуацию на рынке труда: наличие одного лишь высшего образования сейчас не является редкостью, и кроме крепких специальных знаний необходимо обладать массой дополнительных умений, навыков, чтобы увеличить свою ценность как работника и обеспечить профессиональное продвижение.

Таким образом, подводя итоги нашего исследования, можно сделать следующие выводы.

Система ценностей, составляющая основу нравственной структуры личности, у большинства опрошенных студентов недостаточно сформирована и претерпевает ряд изменений.

Значимость в структуре ценностей приобретают эмоциональные ценности, к которым относятся, в первую очередь, общение, развлечения, получение удовольствий, а также материальные ценности, особенно эти тенденции выражены у студентов негосударственных вузов и ссузов.

В течение последних двух лет стала проявляться тенденция повышения значимости витальных ценностей, таких как здоровье, здоровый образ жизни, но в большей степени это вызвано объективной реальностью самого состояния здоровья.

Идеальный образ современного молодого человека – это человек целеустремленный, решительный в действиях и словах, уверенный в себе и настойчивый в достижении целей, получивший высшее образование, при этом не лишенный душевных качеств: чуткости, заботливости, вежливый по отношению к другим людям. Однако этот образ отличает стандартность личности, имеющей узкие интересы, не слишком трудолюбивой и честной в своей деятельности.

Основными мотивами самореализации по достижению этого идеала являются стремление к материальному обогащению посредством получения высшего образования, и не одного, а также надежда на удачу или родственные связи.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Лисовский В. Т. Советское студенчество // Социологические очерки. М., 1990.

<sup>2</sup> См.: Rokeach M. Generalised mental rigidity as a factor in ethnocentrism // J. of Abnormal and Social Psychology. 1948. № 43. P. 78.

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

П. Д. НИКИТЕНКО

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

### **Взаимосвязь представлений о социальной успешности и характеристик завистливости личности студента**

В статье анализируются научно-исследовательские подходы отечественных ученых к изучению актуальных вопросов социальной успешности и зависти. Дается описание эмпирического исследования взаимосвязей характеристик социальной успешности и завистливости личности студента, где раскрывается, какие категории социальной успешности формируют завистливость личности на данном историческом этапе.

**Ключевые слова:** успешность, зависть, социальная успешность.

P. D. NIKITENKO

### **Interrelation of Representations about Social Success and Characteristics Envy Persons of the Student**

In to become research approaches of domestic scientists to studying of pressing questions of social success and envy of the person are analyzed. The description of empirical research of interrelations of characteristics of social success and envy is given to the person of the student where reveal, what categories of social success form envy persons of the student at the given historical stage.

**Key words:** success, envy, social success.

Наличие слабой социальной и экономической стабильности вносит свои коррективы в процесс организации межличностного коммуникативного взаимодействия. Сами по себе такие коррективы позиционируются имеющимся социальным неравенством и расслоением общества на успешных и неуспешных. Причем, как правило, представления об успехе содержат в большинстве своем эмоционально-оценочные характеристики, связанные с получением каких-либо материальных благ. Естественно, что наличие у кого-то каких-либо материальных благ и отсутствие их у других актуализирует исследование феномена зависти как возможного индикатора социальной напряженности.

В современном социально психологическом знании проблема зависти недостаточно

изучена. До сих пор не определено, какое место она занимает и какое из имеющихся понятий дает ее наиболее полную характеристику. Так, по мнению К. К. Платонова, зависть – это чувство, которое включает соревнование, страдание от мысли, что у другого есть то желанное, чего у себя нет, и вызванную этим ненависть к нему<sup>1</sup>. К. Муздыбаев под завистью понимал наличие неприязненных и враждебных чувств, возникающих тогда, когда индивид не имеет того, чем обладает другой человек, и страстно желает иметь этот предмет или лишиться предмета зависти другого человека. Проявление зависти позиционируется на трех уровнях:

1) сознания – как осознание более низкого своего положения;

2) эмоционального переживания – возникновения чувств досады, раздражения или злобы;

3) реального поведения – как разного рода деструктивные акты, направленные на разрушение или устранение предмета зависти<sup>2</sup>.

В своих научных изысканиях В. А. Лабунская выделяет три вида зависти:

1) зависть – требовательность: нарастают требования, предъявляемые к объекту зависти, увеличивается жесткая критика, нет «заслуженных» позитивных характеристик другого, но есть постоянное обвинение, ревнивое отношение к успехам, раздражительность и озлобленность, появляющиеся в результате того, что объект зависти «не понимает» сформулированные к нему требования и не в состоянии их выполнить;

2) зависть – стремление к превосходству, обнаруживающая себя, прежде всего, в агрессивном, враждебном отношении к другому, в желании превзойти его любым способом, но чаще всего прибегая к клевете, обману, унижениям, к присвоению достижений другого;

3) зависть – безнадежность, испытывая которую, субъект чувствует себя неуверенным, обиженным, отчаявшимся, бессильным что-либо изменить. Он избегает открытых действий, характерных для активного субъекта, уходит в себя, переживает чувство одиночества, отчаяния, трансформирующиеся в ненависть и сопровождающиеся унижающими выпадами как в свой адрес, так и в адрес другого, более успешного<sup>3</sup>.

Т. В. Бескова в своих исследованиях феномена зависти пришла к выводу, что зависть – враждебное отношение к другому человеку, детерминированное его превосходством в значимых сферах, сопровождающееся негативными эмоциями, имеющими двунаправленный характер и проявляющимися в желании лишить его прямо или косвенно этого превосходства<sup>4</sup>.

Таким образом, феномен зависти проявляется вследствие различных переживаний индивида, которые связаны с отсутствием у него, но имеющегося у другого индивида предмета или социального статуса. Конечно, одним из основных объектов формирования зависти является успешность другого. Так, Г. Л. Тульчинский выделяет четыре основные формы успеха: 1) результативный, приносящий личности некоторое социальное признание, «популярность»; 2) выражающийся для

личности в признании со стороны «значимых других»; 3) преодоление трудностей в форме самопреодоления; 4) реализация призвания, когда значимы прежде всего не результат, а сама деятельность<sup>5</sup>.

По мнению А. Р. Тугушевой, успешность личности может исследоваться как ее социально-психологическая характеристика, предполагающая направленность на успех, наличие социально признанных достижений, удовлетворенность процессом и результатом собственной жизни<sup>6</sup>.

Таким образом, успешность рассматривается как особая направленность личности с характерной мотивацией на достижение, ценностями, коммуникативными навыками, когнитивными способностями, умением контролировать эмоции. Исходя из этого, под социальной успешностью предлагается понимать определенное состояние человека, связанное с удовлетворением им своим положением в социальном окружении, а также результат интеграции человека в данную социальную среду.

Перейдем непосредственно к организации эмпирического исследования и его результатам: в нем приняли участие студенты различных вузов (100 человек 18–22 лет). На первом этапе был использован проективный метод: предлагалось написать сочинение на тему «Мое представление о достижении успеха в обществе» и в конце сочинения ответить на вопрос: «Я успешен?», используя четыре варианта ответа: да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да. При этом экспериментатор предоставил возможность передать свое видение социальной 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. Для изучения завистливости и склонности к зависти испытуемым была предложена методика незаконченных предложений, разработанная Т. В. Бесковой. Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов описательной статистики; данные были сгруппированы по их значениям. Результаты были также подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.



Анализ содержания сочинений и ответов на вопрос раскрыл наиболее распространенные представления студентов о социальной успешности. Так, анализ ответов на вопрос показал, что большинство студентов (45,4 %) считают себя недостаточно успешными, 24,5 % респондентов – успешными. Некоторые респонденты считают себя скорее успешными, чем нет (12,7 %), другие предполагают, что они скорее не успешны, чем успешны (17,4 %). Анализ самих представлений о социальной успешности позволил получить следующие ее характеристики. Так, только в одном случае, соглашаясь с утверждением «молодежь не успешна», респонденты (31,6 %) считают своих коллег недостаточно успешными. Необходимо также отметить и полученный минимум в характеристиках социальной успешности. По мнению студентов, «депутат» менее успешен (23,3 %), нежели работник Газпрома (36,6 %). По всей видимости, такая позиция обусловлена наличием стереотипа по отношению к социальным ролям «депутата» или «работника Газпрома». Следующая полученная характеристика социальной успешности – «дорогая улыбка» – находится в равном процентном соотношении с «полпредом президента» (45 %). Полученные данные могут свидетельствовать о том, что для студентов «дорогая улыбка» может быть сравнима с достижением такого уровня, как «полпред президента». Наибольшим процентным показателем обладает такая характеристика успешности других, как «много денег» (85 %). Эта популярность в принципе характерна для представителей не только малого бизнеса, но и других отраслей и сфер. Интересно также, что характеристика успешности другого «Абрамович» (37,6 %) также подразумевает наличие определенной массы денежных средств, но ее процентные показатели гораздо меньше, чем показатели предыдущей характеристики. По всей видимости, такое соотношение свидетельствует о том, что социальная успешность для студента зависит от толщины его кошелька.

Таким образом, в ходе проведенного эмпирического анализа выяснилось, что большинство студентов не считают себя успешными, а социальная успешность измеряется ими в зависимости от материального и социального статуса.

Эмпирическое исследование зависти дало следующие результаты. Так, для анализа первого незаконченного предложения респонденты дали три продолжения: 1) зависть для меня это – зло (44,5 %); 2) добро (33,4 %); 3) амбивалентное чувство (22,1 %). Второе предложение было закончено: когда я завидую – переживаю (33,5 %); раздражаюсь – 24,4 %; «по барабану» – 40,6 %. Третье незаконченное предложение: считаю, что зависть – дурное чувство (54,6 %); слабость – 22,3 %; норма – 10,3 %; хорошо – 12,8 %. Четвертое незаконченное предложение: когда я был ребенком, я завидовал – игрушкам (63,5 %); другим – 24,6 %; не помню – 11,9 %. Пятое незаконченное предложение: чувство зависти испытывают – все (72,3 %); глупые тетки – 15,5 %; дураки – 12,2 %. Шестое незаконченное предложение: самое сильное чувство зависти я испытал – недавно (23,5 %); не испытывал – 57,5 %; не помню – 18,5 %. Седьмое незаконченное предложение: самое худшее в зависти – злость (77,7 %); последствия – 22,3 %. Восьмое незаконченное предложение: я завидую людям, которые – умнее (44,8 %); красивее – 23,9 %; богаче – 31,3 %. Девятое незаконченное предложение: люди, которым присуща завистливость, – по-разному ведут себя (67,3 %); больше зарабатывают – 32,5 %. Десятое незаконченное предложение: когда я говорю человеку, что завидую ему, – искренен (71,3 %); белой завистью – 12,4 %; затрудняюсь – 16 %. Одиннадцатое незаконченное предложение: люди, которым присуща завистливость, ведут себя – по-разному (44,2 %); злятся – 21,8 %; желают лучшего – 24,4 %; затрудняюсь – 8 %. Двенадцатое незаконченное предложение: успехи и достижения друзей – радуют (82,5 %); заставляют задуматься – 17,5 %. Тринадцатое незаконченное предложение: зависть возникает к – богатству (82,7 %); семье – 17,3 %. Четырнадцатое незаконченное предложение: моя зависть – затрудняюсь (44,3 %); не завидую – 27,3 %; плохое чувство – 28,4 %. Пятнадцатое незаконченное предложение: если бы зависть имела цвет, то она была бы – черной (42,7 %); серой – 29,4 %; белой – 27,9 %. Шестнадцатое незаконченное предложение: когда сравнения с другими не в мою пользу – огорчаюсь (52,4 %); безразлично – 33,5 %; радуюсь своим отличиям – 14,1 %. Семнадцатое незаконченное предложение:

если бы зависть имела возраст и пол, то она была бы – старухой (79,3 %); оно – 12,4 %; затрудняюсь – 8,3 %. Восемнадцатое незаконченное предложение: люди, которые успешнее меня, – успешнее меня (100 %). Девятнадцатое незаконченное предложение: если бы зависть была животным, то она была бы – крысой (54,5 %); змеей – 27,7 %; червем – 17,8 %.

Таким образом, результаты исследования незаконченных предложений предоставили информацию о содержательных характеристиках зависти: большинство из них негативно направлены.

Корреляционный анализ, проведенный по методу Пирсона, позволил выявить взаимосвязи между успешностью другого и завистью личности: обнаружено 11 значимых взаимосвязей

Полученные данные позволили определить двудерную структурную композицию корреляционной плеяды, в которой ядрами являются характеристика зависти «богаче» (общее количество связей – 5) и характеристика успешности другого «полпред президента» (общее количество – 6).

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 характеристики зависти: «желают лучшего» ( $r=0,327$ ), «умнее» ( $r=0,386$ ), «старуха» ( $r=0,409$ ), а также характеристика успешности другого «молодежь не успешна» ( $r=0,276$ ). Элементами второго ядра структурной композиции стали такие характеристик успешности другого, как «дорогая улыбка» ( $r=0,362$ ), «молодежь не успешна» ( $r=0,301$ ), зависти – «крыса» ( $r=0,260$ ), «к семье» ( $r=0,297$ ), «зло» ( $r=0,411$ )

и характеристика оценки своего успеха – «скорее да, чем нет» ( $r=-0,402$ ). Полученный конструкт представлен в виде двух иерархических подструктур, которые составляют разнородные по своей сути характеристики, оказывающие влияния друг на друга. Необходимо отметить, что характеристика социальной успешности «молодежь не успешна» взаимосвязана с обоими ядрами корреляции. Исходя из этого, можно предположить, что чем больше проявляется завистливость к каким-либо характеристикам социальной успешности, тем в большей мере формируется представление о социальной неуспешности респондентов. С другой стороны, данная взаимосвязь свидетельствует о формировании стремления к социальной успешности через активизацию завистью желания достичь более высокого социального статуса путем реализации материального достатка как элемента, способствующего свободной конкуренции и реализации имеющихся задатков и способностей личности. Конечно, сам процесс активизации может сопровождаться различными изменениями в системе отношений к окружающей социальной действительности, представлений, мотиваций и даже – в личностной структуре. Сама же двудерная композиция полностью соответствует историческому этапу становления российского общества, где в большей мере объектами зависти являются социальный статус государственного служащего и различные материальные блага, прилегающие к данному статусу.

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

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1998. С. 455.

<sup>2</sup> См.: Муздыбаев К. Психология зависти // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 6. С. 4.

<sup>3</sup> См.: Лабунская В. А. О соотношении зависти, безнадежности и надежды как способа преобразования пространства общения субъекта // Психология общения – 2006 : на пути к энциклопедическому знанию : материалы конф. М., 2006. С. 22–33.

<sup>4</sup> См.: Бескова Т. В. Социальная психология зависти. Саратов, 2010.

<sup>5</sup> См.: Тульчинский Г. Л. Разум, воля, успех : о философии поступка. Л., 1990.

<sup>6</sup> См.: Тугушева А. Р. Социальные представления и содержательные компоненты установки на успешность у молодежи // Учен. зап. Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. : Психология. Педагогика. 2008. Т. 1. № 3–4. С. 42–44.

УДК 159.922

Н. А. АЛЕШИНА

Северодвинский филиал Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
E-mail: AI@mail.ru

П. Н. ВИНОГРАДОВ

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
E-mail: palvin@mail.ru

## **Оценка объектов экологического риска школьниками, проживающими на различных территориях**

В статье приводятся материалы эмпирического исследования. Показано, что обучение подростков принятию решений в учебных экологических ситуациях приводит к сближению их представлений об объектах экологического риска, актуальных для человека и природы.

**Ключевые слова:** экологические риски, объекты экологического риска, риски для природы, риски для человека, оценка объектов экологического риска.

N. A. ALYOSHINA, P. N. VINOGRADOV

## **Evaluation of Environmental Risk Objects by Schoolchildren Living in Different Residential Areas**

This article presents materials of empirical research. It is shown that decision making training of teenagers in educational ecological situations leads to the convergence of their views about the objects of environmental risks that are relevant to humans and nature.

**Key words:** environmental risks, objects of environmental risk, risks to environment, risks to humans, evaluation of objects of ecological risk.

Для исследования возможностей оценки школьниками объектов экологического риска и формирования ее в процессе обучающего эксперимента использовался комплекс методов, включающий формирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 215 учащихся 8–9-х классов средних общеобразовательных школ Архангельска и Северодвинска. Выборка каждого города была разбита на контрольную и экспериментальную группы. В основу формирующего эксперимента положена программа становления представлений об объектах экологического риска. Программа реализуется в течение 30 занятий и отличается следующими особенностями: занятия структурированы в три тематических блока («Взаимодействие человека и среды», «Психологические особенности принятия решений» и «Экологические действия»); осуществляется дополнительная работа с педагогами, направленная на повышение эффективности общения с учениками; подобраны активные методы, формы и средства экологического обучения; используются специальные средства развития визуального мышления. При подборе заданий принимались во внимание: высокая значимость для подростков локальных экологичес-

ких рисков, отсутствие осознанного понимания четких взаимосвязей, существующих в системе человек – окружающая среда.

В контрольной группе обучение осуществлялось по традиционной экологической программе, содержание которой построено на понятийном аппарате общей экологии, включающей теоретические занятия и комплекс практических работ. При этом активизация познавательной деятельности учащихся не была связана с целенаправленным обучением принятию решений, касающихся способов взаимодействия с окружающей средой в специально подобранных экологических ситуациях. В контрольной группе существенных изменений не произошло, а потому наиболее подробно мы остановимся на характеристике изменений, которые имели место в экспериментальной группе школьников.

Для выяснения отношения подростков к конкретным объектам экологического риска, сравнения их отношения к разным объектам нами был разработан опросник. Данные, полученные с его помощью, учитывались при построении системы обучения. При формировании опросника на основании анализа научных источников нами был составлен перечень из 40 объектов экологического рис-

ка. При апробации опросника подросткам, участвующим в эксперименте, предлагалось выделить из перечисленных объектов экологического риска те, которые являются значимыми (могут оказать влияние на них, их близких и окружающую природу), с их точки зрения. В результате обработки полученных ответов нами были отобраны те объекты экологического риска, которые воспринимают как значимые более 80 % подростков (более 172 человек).

Из отобранных наименований сформировали два списка, по 15 объектов риска в каждом, причем данный перечень был упорядочен следующим образом: в начале списка находились одинаковые для человека и природы объекты экологического риска, в конце – не совпадающие между собой.

Для оценки степени опасности подросткам предлагалась шестибальная шкала. В инструкции опросника указывались смысловые значения крайних позиций шкалы: 0 баллов – данный объект (явление) может стать причиной гибели человека или природы, 6 баллов – данный объект (явление) может оказывать положительное влияние на человека или природу. После этого для каждого оцененного объекта рассчитывалась сумма баллов, далее суммарные оценки ранжировались следующим образом: меньшему значению присваивался меньший ранг (табл. 1).

При перечислении объекты экологического риска расположены по степени их опас-

ности (согласно оценке подростков): от наиболее к наименее опасному.

В результате проведения двух контрольных срезов с предъявлением анкеты «Объекты экологического риска» нами были получены ранги для каждого из нижеперечисленных факторов (всего 30 экологических рисков, в том числе: 15 рисков – для человека и 15 – для природы). Суммарные оценки степени опасности каждого из объектов экологического риска были проранжированы, и для каждого объекта риска был получен итоговый ранг по выборке (см. табл. 1).

Анализ данных показывает, что в первом срезе существенных различий между участниками контрольной и экспериментальной групп нет. Первые пять мест среди рисков для человека занимают: наркотики, терроризм, автомобильный транспорт, железнодорожный транспорт и загрязнение местности отходами ядерной энергетики (см. табл. 1).

Представленные данные второго среза позволяют говорить о том, что в первой пятёрке по степени опасности экспериментальной группой подростков после формирующего этапа были названы следующие объекты экологического риска: свалки бытовых и промышленных отходов, загрязнение местности продуктами ядерной энергетики, автомобильные аварии, озоновые дыры и высокое содержание нитратов в сельскохозяйственных продуктах.

Таблица 1

#### Результаты ранжирования объектов экологического риска для человека в экспериментальной выборке

Объект экологического риска	Ранг		
	в 1-м срезе	во 2-м срезе	изменение
Наркотики	1	8	+7
Терроризм	2	9	+7
Автомобильный транспорт	3	3	0
Железнодорожный транспорт	4	6	+2
Загрязнение местности ядерной энергетикой	5	2	-3
Употребление спиртных напитков	6	11	+5
Курение	7	12	+5
Озоновые дыры	8	4	-4
Сброс сточных вод предприятиями	9	2	-7
Загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ	10	5	-5
Свалки бытовых и промышленных отходов	11	1	-10
Сельскохозяйственные химикаты	12	5	-7
Снижение видового разнообразия флоры и фауны	13	7	-6
Глобальное потепление	14	8	-6
Перенаселенность	15	10	-5

**Примечание.** 1 балл – самый опасный объект.

Наименее значимыми и опасными (ранги 13, 14 и 15) в первом срезе подростки называли следующие объекты риска: снижение видового разнообразия флоры и фауны, глобальное потепление и перенаселенность. Эти объекты риска подразумевают глобальные и, соответственно, неконтролируемые, с точки зрения личности, явления. Опасность, связанная с перенаселенностью, остается незначимой и во втором срезе.

Результатом включения экспериментальной группы подростков в обучение является изменение оценки степени опасности объектов экологического риска, т. е. изменение рангов рисков. Особенно это касается личностных объектов (явлений), действие которых непосредственно может подчиняться человеку (например курение, наркотики и употребление спиртных напитков). Ранги данных объектов переходят по степени значимости и опасности из первой пятерки во вторую.

Статистический анализ результатов ранжирования объектов по степени опасности для человека показал, что отсутствует значимая корреляционная связь между рангами объектов риска в первом и во втором срезах ( $r_{\text{эмпирич}} = 0,11$  меньше  $r_{\text{критич}} = 0,52$  для  $p < 0,05$ ). Отсутствие связи, в свою очередь, указывает на то, что произошли изменения представлений о степени опасности данных объектов риска.

Далее представлены результаты ранжирования объектов экологического риска по степени опасности для природы. Ранги были присвоены объектам риска, исходя из суммарной оценки каждого объекта в исследуемой выборке (табл. 2).

Среди наиболее опасных и значимых для природы объектов экологического риска подростки называют после второго среза (ранги с первого по пятый исходя из степени опасности): загрязнение местности продуктами ядерной энергетики, сброс сточных вод промышленными предприятиями, использование химикатов в сельском хозяйстве, загрязнение атмосферы автотранспортом и газообразными продуктами ТЭЦ, свалки бытовых и промышленных отходов, автомобильный транспорт, озоновые дыры (см. табл. 2).

При сравнении данных двух срезов становится очевидным, что после проведения формирующего эксперимента выбор подростками наиболее опасных объектов экологического риска для природы стал более осознанным и обоснованным. Это важно, так как именно упомянутые объекты являются реально действующими в исследуемом регионе.

Действие территориального фактора на формирование представлений об объектах экологического риска у подростков и обучение принятию решений в экологических ситуациях, описывающих объекты риска, осуществляется опосредованно, через воздействие предметного компонента образо-

Таблица 2

**Результаты ранжирования объектов экологического риска для природы в экспериментальной выборке**

Объект экологического риска	Ранг		
	в 1-м срезе	во 2-м срезе	изменение
Загрязнение местности ядерной энергетикой	1	1	0
Снижение общей площади лесов	2	7	+5
Сброс сточных вод промышленными предприятиями	3	2	-1
Свалки бытовых и промышленных отходов	4	4	0
Озоновые дыры	5	5	0
Загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ	6	3	-3
Сельскохозяйственные химикаты	7	2	-5
Снижение видового разнообразия флоры и фауны	8	8	0
Автомобильный транспорт	9	5	-4
Глобальное потепление	10	6	-4
Перенаселенность	11	11	0
Железнодорожный транспорт	12	10	-2
Авиационный транспорт	13	9	-4
Последствия экономического развития	14	12	-2
Развитие высоких технологий	15	13	-2

**Примечание.** 1 балл – самый опасный объект.

вательной среды. Он может рассматриваться как окружающая обстановка, объединяющая все основные виды сред, влияющих на под-ростка.

Проанализируем ранжирование одинаковых объектов экологического риска для человека и для природы, указанных в двух срезах (табл. 3).

Анализ представленных данных позволяет сделать следующие выводы: во втором срезе происходит сближение рангов экологических рисков при оценке их опасности для человека и природы, и, соответственно, подростки начинают устанавливать взаимосвязи между природой и человеком.

При статистической обработке данных в первом срезе с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена полученные результаты говорят о наличии умеренной отрицательной связи между рангами объектов риска ( $r_{\text{эмпирич}} = -0,327$ ,  $p < 0,05$ ). Оценки их опасности для человека и для природы не просто отличаются между собой: объект, характеризующийся как опасный для человека, одновременно называется как неопасный для природы и наоборот.

Во втором срезе между оценками опасности объектов для человека и природы выявлена сильная положительная связь ( $r_{\text{эмпирич}} = 0,777$  уровень значимости соответствует  $p < 0,01$ ), т. е. происходит сближение рангов объектов экологического риска.

Рассмотрим влияние территориального фактора (опрошенные – школьники из разных городов) в процессе формирования представлений об объектах экологического риска на примере полученных во втором срезе результатов ранжирования различных объектов экологического риска (табл. 4).

Порядковый номер объекта экологического риска соответствует его рангу в первом срезе. Анализ данных позволяет сделать следующий вывод: во втором срезе существуют различия в представлениях учащихся о степени опасности объектов экологического риска (см. табл. 4). В первую пятерку по опасности и значимости учащимися из Архангельска включаются следующие объекты риска: употребление спиртных напитков, сброс сточных вод промышленными предприятиями, наркотики, загрязнение атмосферы автотранспортом и газообразными продуктами ТЭЦ, загрязнение местности продуктами ядерной энергетики.

Учащимися из Северодвинска в первую пятерку по опасности и значимости включаются: загрязнение местности продуктами ядерной энергетики, сброс сточных вод промышленными предприятиями, автомобильные аварии, озоновые дыры, глобальное потепление.

Подростки из Архангельска называют наркотики в числе значимых объектов риска, так как данная проблема актуальна для города в целом. Подросткам из Северодвинска проблема наркомании не кажется актуальной, что, по-видимому, связано прежде всего с малыми размерами города и позитивными результатами работы правоохранительных органов.

Рассмотрим далее различия в ранжировании объектов экологического риска для природы в экспериментальной выборке (табл. 5).

Территориальный фактор оказывает влияние на представления об объектах экологического риска в силу того, что для населенных пунктов разного масштаба характерны различные доминирующие проблемы. Кроме величины города здесь имеет значение характер экономической деятельности, т. е. результат воздействия на окружающую среду функционирующих на данной территории отраслей промышленности. В первую пятерку по опасности и значимости учащимися из Архангельска включаются объекты: загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ, сброс сточных вод промышленными предприятиями, загрязнение среды автомобильным и железнодорожным транспортом, загрязнение местности продуктами ядерной энергетики.

Учащимися экспериментальной выборки из Северодвинска в эту категорию включаются: загрязнение местности продуктами ядерной энергетики, сброс сточных вод промышленными предприятиями, загрязнение среды автомобильным транспортом, озоновые дыры, свалки бытовых и промышленных отходов. После проведения формирующего этапа в экспериментальной выборке происходит сближение представлений о характеристиках объектов экологического риска для человека и природы. Данный факт свидетельствует о том, что подростки начинают воспринимать человека как часть окружающей среды.

Различия, рассмотренные в двух частях экспериментальной выборки, подтверждают

Таблица 3

**Результаты ранжирования одинаковых объектов экологического риска для человека и природы в двух срезах**

Объект экологического риска	Ранг			
	для человека		для природы	
	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
Загрязнение местности ядерной энергетикой	5	2	1	1
Сброс сточных вод предприятиями	9	2	3	2
Свалки бытовых и промышленных отходов	11	1	4	4
Сельскохозяйственные химикаты	12	5	7	2
Снижение видового разнообразия флоры и фауны	13	7	8	8
Автомобильный транспорт	3	3	9	5
Глобальное потепление	14	8	10	6
Перенаселенность	15	10	11	11
Озоновые дыры	8	4	5	5
Загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ	10	5	6	3
Железнодорожный транспорт	4	6	12	10

**Примечание.** 1 балл – самый опасный объект.

Таблица 4

**Результаты ранжирования объектов риска для человека в экспериментальной выборке в различных городах**

Объект экологического риска	Ранг во 2-м срезе	
	Архангельск	Северодвинск
1. Наркотики	3	8
2. Терроризм	15	9
3. Автомобильный транспорт	6	3
4. Железнодорожный транспорт	12	14
5. Загрязнение местности ядерной энергетикой	5	1
6. Употребление спиртных напитков	1	12
7. Курение	7	13
8. Озоновые дыры	14	4
9. Сброс сточных вод предприятиями	2	2
10. Загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ	4	6
11. Свалки бытовых и промышленных отходов	8	10
12. Сельскохозяйственные химикаты	10	7
13. Снижение видового разнообразия флоры и фауны	11	11
14. Глобальное потепление	9	5
15. Перенаселенность	13	15

**Примечание.** 1 балл – самый опасный объект.

Таблица 5

**Результаты ранжирования объектов риска для природы в экспериментальной выборке в различных городах**

Объект экологического риска	Ранг во 2-м срезе	
	Архангельск	Северодвинск
1. Загрязнение местности ядерной энергетикой	5	1
2. Снижение общей площади лесов	7	4
3. Сброс сточных вод предприятиями	2	2
4. Свалки бытовых и промышленных отходов	6	5
5. Озоновые дыры	13	4
6. Загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ	1	6
7. Сельскохозяйственные химикаты	9	7
8. Снижение видового разнообразия флоры и фауны	10	10
9. Автомобильный транспорт	3	3
10. Глобальное потепление	11	8
11. Перенаселенность	15	14
12. Железнодорожный транспорт	4	9
13. Авиационный транспорт	8	11
14. Последствия экономического развития	12	12
15. Развитие высоких технологий	14	13

**Примечание.** 1 балл – самый опасный объект.

факт взаимосвязи территориального фактора и формирования представлений об экологических рисках у подростков.

Результатом применения учебной экологической программы, направленной на принятие решений в учебных экологических ситуациях, являются:

повышение уровня соответствия представлений о свойствах объекта как носителя риска его реальным свойствам;

отражение риска как свойства объекта, проявляющегося при реализации его функций; сближение представлений подростков об объектах экологического риска, актуальных для человека и природы.

Реализация учебной экологической программы должна сопровождаться учетом территориальных условий, заключающихся в различиях представлений подростков о значимости конкретных объектов экологического риска.

УДК 159.922.4

М. А. КЛЕНОВА

Саратовский государственный университет  
E-mail: milena\_d@bk.ru

### **Этнопсихологические особенности готовности к риску**

В статье рассматриваются психологические особенности готовности к риску немцев Поволжья и русских. Анализируется зависимость готовности к риску от специфики содержательных характеристик идентичности личности немцев и русских.

**Ключевые слова:** риск, личность, готовность к риску, этнопсихологические особенности, идентичность.

M. A. KLENOVA

### ***Ethnopsychological Features of Readiness for Risk***

In this article psychological features of readiness for risk of Germans of the Volga region and Russian are considered. Dependence of readiness for risk on specificity of substantial characteristics of identity of the person of Germans and Russian is analyzed.

**Key words:** risk, person, readiness for risk, ethnopsychological features, identity.

В современной психологической науке отмечается нарастающий интерес к вопросам психологии риска. Современные условия жизни, ситуации социальной неопределенности, множество внешних факторов предоставляют социальным психологам большое поле для исследования вышеобозначенных проблем. Проблема риска изучается, прежде всего, в контексте социально-философских теорий. В области социальной психологии риск остается проблемой актуальной и непроработанной.

В свою очередь, этнопсихологические вопросы в нашем многонациональном государстве также вызывают научный интерес в кругах социальных психологов. В этой связи исследование особенностей готовности к риску в зависимости от этнопсихологических факторов считается актуальной и интересной научной проблемой. Целью нашего исследования является изучение этнопсихологических особенностей готовности к риску. В исследовании приняли участие 80 человек, из них 40 – русские, жители Саратова и 40 человек – немцы Поволжья, жители Волгоградской области. Для изучения готовности к рис-

ку была использована методика Г. Шуберта в редакции Д. Я. Райгородского<sup>1</sup>, для изучения содержательных характеристик идентичности личности использовался тест М. Куна «Кто Я?» в модификации Т. В. Румянцевой<sup>2</sup>.

Сравним полученные данные: в методике Г. Шуберта готовность к риску авторами позиционируется прежде всего как готовность к экстремальному виду риска, однако опросник содержит в себе ряд вопросов, которые могли бы быть отнесены к другим видам, поэтому в ранее проведенных нами исследованиях все вопросы методики были распределены при помощи факторного анализа на три группы, отражающие разные типы готовности к риску<sup>3</sup>. Первый тип готовности – «риск как инструмент для извлечения материальной выгоды» – предполагает его принятие в том случае, когда в результате рискованных действий возможно материальное вознаграждение, второй тип – «риск как преодоление своих физических и психологических возможностей» и третий – «риск, основанный на доверии к окружающим и самому себе, а также как стремление к лидерству».



Опираясь на эту классификацию, в своем исследовании мы изучали как общий показатель готовности к риску в двух этнических группах (русские и немцы), так и показатели готовности к риску трех типов. Установлено, что в группе немцев общий показатель готовности к риску несколько ниже, чем в группе русских ( $t=1,683^*$ ). В. Г. Крысько по этому поводу говорит: «Склонность к абстрактному мышлению у немца проявляется в неспешности принятия решений, во всестороннем обдумывании последнего. Как правило, немец не идет на риск, если у него нет уверенности в благополучном исходе дела»<sup>4</sup>. Действительно, многочисленные исследования психологических особенностей позволили сформировать определенные стереотипы, касающиеся личности немца. Аккуратность, практичность, добросовестность, предусмотрительность, пунктуальность, точность, трудолюбие – те качества, которые присущи среднестатистическому немцу. Данные, полученные в некоторых исследованиях, подтверждают, что немцы, прежде чем согласиться на какой-либо рискованный поступок, тщательно и скрупулезно оценивают возможные варианты<sup>5</sup>. Для них в большей степени свойственна позиция «расчетливого риска». Рассмотрим готовность к риску в группах немцев и русских по выделенной нами типологии (таблица).

Несмотря на то что общий показатель в группе немцев оказался несколько ниже, по типу готовности к риску, основанному на доверии, немцы показывают более высокий результат. Необходимо отметить, что готовность к риску, основанная на доверии, по методике Г. Шуберта, объединяет в себе вопросы, касающиеся ситуаций, когда человеку приходится принимать решения, полагаясь на авторитетное мнение других людей. Эти данные подтверждают результаты ранее проведенных исследований, в которых говорится о том, что немцы по большей части склонны к влиянию и легко внушаемы<sup>6</sup>. Или, например, В. Г. Крысько

ко так характеризует немцев: «Из всех цивилизованных наций немцы легче всех и дольше всех способны подчиняться правительствам, под властью которых они живут»<sup>7</sup>.

Проанализировав результаты методики М. Куна «Кто Я?» можно сделать следующие выводы: по большей части все испытуемые, независимо от национальности, идентифицируют себя по принадлежности к полу (мужчина/женщина – 71,6 %) и семейной роли (отец/мать – 47,8 %; сын/дочь – 86,5 %; брат/сестра – 63,1 % и др.). Однако в группах немцев и русских обнаруживаются некоторые различия в самоидентификации: русские наиболее часто представляют себя как друга/подругу (63,3 %), в то время как немцы называют себя «другом» лишь в 15,5 % случаев ( $t=4,009^{***}$ ). Действительно, для русского человека в большей степени, чем для немца, свойственны доброжелательность, дружелюбие, общительность<sup>8</sup>, в то время как немцы более избирательны в вопросе выбора друзей. Что же касается самоидентификации по национальной принадлежности, было установлено следующее: немцами себя назвали 35,7 % испытуемых, русскими – 3,3 % ( $t=2,633^{**}$ ), патриотами – 15,3 % немцев и всего 3,2 % русских. Несмотря на то что в большинстве проведенных исследований немцы считаются не обладающими особой привязанностью к родине<sup>9</sup>, следует отметить, что в нашем исследовании мы имеем дело с группой немцев, большинство из которых проживают на территории нашей страны с рождения. По всей видимости, тот факт, что большой процент немцев идентифицируют себя по национальному признаку, связан именно с тем, что они проживают в другой стране. В то же время немцы Поволжья гораздо чаще называют себя патриотами России, в отличие от русских. Это также связано с национальными особенностями: если обратиться к истории немцев Поволжья, то можно отметить, что они достаточно легко становились переселенцами, выгодно отличаясь от

#### Готовность к риску в группах немцев и русских

Тип готовности к риску	Показатель готовности		<i>t</i> -критерий Стьюдента
	русские	немцы	
Инструмент для извлечения материальной выгоды	-6,23	-6,52	0,199
Преодоление своих физических и психологических возможностей	-6,03	-5,95	0,451
Основанный на доверии и как стремление к лидерству	-3,56	1,25	2,890 <sup>***</sup>

**Примечание.** Приняты следующие обозначения уровня значимости: \*\*\* – 0,001.

других народов прилежанием, трудолюбием и быстрым приспособлением к жизни на новом месте<sup>10</sup>. Не менее интересно то, что более половины немцев называют себя «тружениками» (62,5 %), «ответственными» (37,5 %), в то время как русскими в самоидентификации не были упомянуты характеристики, относящиеся к труду, а ответственными себя назвали лишь 13,3 %. Эти данные подтверждают сформировавшееся представление о немцах как о трудолюбивой, работоспособной, дисциплинированной нации, несмотря на то что большинство участников нашего исследования с рождения проживают в России и никогда не были в Германии.

Соотнесем данные, полученные по методике «Кто Я?», с результатами, отражающими готовность к риску в двух группах. Корреляционный анализ позволил установить ряд взаимосвязей между характеристиками идентичности и типами готовности к риску в группах немцев Поволжья и русских. Готовность к риску у русских прямо связана с представлением о себе как об ответственном человеке ( $r=0,367^*$ ), в то время как у немцев, наоборот, эта характеристика отрицательно связана с готовностью к риску ( $r=-0,397^*$ ). Другими словами, немцы, называющие себя

ответственными, менее склонны к рискованному поведению. Однако готовность к риску как к инструменту для извлечения материальной выгоды у немцев связана с представлением о себе как о «труженике» ( $r=0,478^{**}$ ).

В результате проведенного исследования установлено, что немцы Поволжья менее готовы к рискованному поведению, в отличие от русских. Однако готовность к риску, основанная на доверии авторитетным лицам, в большей степени присуща немцам. Русские в самоидентификации гораздо чаще упоминают такую характеристику, как «друг». Немцы же, в отличие от русских, более чем в половине случаев говорят о себе как о «тружениках». Готовность к риску у русских, определяющих себя как «ответственных», выше, чем у немцев. Таким образом, готовность к риску, а также личностные характеристики идентичности находятся в прямой зависимости от принадлежности к определенной национальности.

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

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2000. С. 632–635.

<sup>2</sup> См.: Румянцева Т. В. Психологическое консультирование : Диагностика отношений в паре. СПб., 2006. С. 82–103.

<sup>3</sup> См.: Кленова М. А. Самоактуализация личности и склонность к риску // Вестн. ун-та (Гос. ун-т управления). 2011. № 6. С. 50–51.

<sup>4</sup> Крысько В. Г. Этническая психология. М., 2002. С. 59.

<sup>5</sup> См.: Луганский Н. И. Влияние национально-психологических особенностей населения ФРГ на морально-боевые качества личного состава бундесвера : дис. ... канд. психол. наук. М., 1968.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Крысько В. Г. Указ. соч. С. 114.

<sup>8</sup> См.: Бороноев А. О., Смирнов П. И. Россия и русские : характер и судьбы страны. Л., 1992.

<sup>9</sup> См.: Крысько В. Г. Указ. соч. С. 115.

<sup>10</sup> См.: Герман А. А., Плева И. Р. Немцы Поволжья : краткий исторический очерк. Саратов, 2002.

УДК 593.1

Ю. С. БУЗЫКИНА

Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского  
E-mail: ylamart@yandex.ru

## Отношение к экстремизму и социально-психологические характеристики студентов и школьников

В статье представлены результаты анализа феномена экстремизма как социально-психологического явления. Приводятся результаты исследования связи между социально-психологическими характеристиками и отношением к проявлениям экстремизма у студентов вуза и учащихся школы.

**Ключевые слова:** экстремизм, агрессивность, уровень субъективного контроля, ценности, отношение к проявлениям экстремизма, студенты, учащиеся.

Yu. S. BUZYKINA

### **The Relation to Extremism and Socially-psychological Characteristics of Students and Pupils**

In article results of the analysis of a phenomenon of extremism as socially-psychological phenomenon are presented. Results of research of communication between socially-psychological characteristics and the relation to displays of extremism at students of high school and pupils of school are resulted.

**Key words:** extremism, aggression, level of the subjective control, value, relation to extremism displays, students, pupils.

С началом реформ 1990-х гг. объективировались многочисленные кризисные процессы, охватившие все сферы организации социума. Российское общество в настоящее время озабочено размахом экстремистской и террористической активности. Исследователи констатируют нарастание в обществе настроений, характеризующихся состоянием страха, тревоги, неуверенности, незащищенности и т. д. Поскольку активизация экстремизма в настоящее время представляет серьезную опасность для российского общества, эта проблема приобретает особую актуальность. Следует отметить, что понятия «радикализм» и «экстремизм» достаточно часто употребляются как синонимы, однако между ними есть различия. Понятие «радикализм» (от лат. *radix* – корень) в современной политической психологии имеет несколько значений, а именно: психологический механизм качественного преобразования политических процессов, предполагающий решительные и бескомпромиссные действия для достижения цели; политическое движение, придерживающееся крайних средств достижения цели; социокультурная традиция, обусловленная соответствующим типом личности и национально-цивилизационными особенностями общества и государства<sup>1</sup>. Идеи радикализма лежат в основе политических действий, нацеленных на коренное, радикальное, быстрое изменение существующих социальных и политических институтов. Радикализм – это теоретическое обоснование политического действия, а не само действие, он вообще может быть не связан с политикой, а представлять собой лишь абстрактную теорию. Экстремизм же проявляется в практической политической деятельности в использовании крайних, преимущественно насильственных, средств политической борьбы. Радикализм всегда представляет собой какое-либо идеологическое течение, а экстремизм может быть полностью безыдейным<sup>2</sup>. В последние годы ведутся активные научные дискуссии относительно сущности экстремизма.

Целесообразно обратиться к этимологии слова «экстремизм». В современные романо-германские языки (а затем – и в русский) слово пришло из латинского языка в XVII в. и происходит от латинского *extremus* – крайний. Окончательное значение этого термина оформилось уже в XX в.<sup>3</sup> Наиболее четкое правовое определение экстремизма дает В. И. Власов, по мнению которого, это негативное явление, исходящее из крайних взглядов, приверженности к крайним мерам, проявляющееся в деятельности радикальных субъектов по планированию, организации, подготовке и совершению запрещенных законом общественно опасных действий или в деяниях аморальных, совершаемых с политическими, националистическими целями или на почве расовой, религиозной вражды (ненависти)<sup>4</sup>. Психологический, личностно ориентированный подход дает определение экстремизма как формы политического поведения индивида, характеризующейся сильным эмоциональным компонентом<sup>5</sup>.

Для того чтобы понять истоки экстремизма, необходимо осознать тот факт, что в самой природе человека заложено стремление к экстремальности, принуждающее его идти по пути постоянного движения и развития. Не случайно понятия «экстремизм» и «экстремальность» происходят от одного латинского слова *extremus*. Оба понятия содержат значения интенсивности, напряженности, остроты. Однако экстремальность при этом отличает природный стихийный характер, что проявляется не только в активности человека, но и внешней среды (стихийных бедствиях, природных катаклизмах и т. п.). Все экстремальное имеет свою внутреннюю логику, вызывается необходимостью и подчиняется закономерностям. В отличие от экстремальности экстремизм включает личностное начало, и экстремистское поведение отмечено эгоцентризмом и своеволием. Кроме того, экстремальность – не всегда кризис или конфликт. Экстремальность лишь заостряет проблему, акцентируя внимание на новом, как правило, более значимом, более высоком:

так, творчество невозможно без экстремумов процесса развития. Творческий идеал (экстремум) – оптимум личностного и общественного развития, поскольку стремление к оптимальному пределу (в отличие от экстремистского беспредела крайностей) составляет суть процесса совершенствования. Иное дело – экстремизм, который обостряет ситуацию, доводя ее до крайности, в силу чего спокойное конструктивное решение проблемы, как правило, становится невозможным<sup>6</sup>. На уровне обыденного сознания опасно непонимание места и сущности творчества, неумение отличить истинно творческое от малозначимых новаций. Неспособность соотносить эти вещи нередко ведет к внутренней опустошенности, растерянности перед жизнью, что является питательной средой для возникновения нигилизма, цинизма, чувства вседозволенности, влияет на формирование ложных идеалов или извращение истинных. Ярким примером этому служат такие крайние антисоциальные проявления, как хулиганский инфантилизм, вандализм, немотивированное насилие, представляющие собой извращенные формы удовлетворения потребности в самовыражении, имеющие в основе своей ложно ориентированные и глубоко формализованные идеалы<sup>7</sup>.

В. Н. Томалинцев рассматривает экстремизм как одну из форм отчуждения, прежде всего, от общечеловеческих, общекультурных ценностей<sup>8</sup>. О. С. Осипова подчеркивает необходимость противопоставления позитивного или созидательного вида девиации и деструктивного или агрессивного. Основным критерием водораздела должна являться не форма реализации девиантного поведения, в частности наличие атрибута насилия, а уровень справедливости перераспределения источников пополнения жизненной энергии<sup>9</sup>. Предпосылки экстремистского поведения находятся не только вне, но и внутри самого человека и определяются его психофизиологическими особенностями. Поскольку уничтожение, разрушение нередко становятся для экстремиста самоценностью, наиболее приятным и необходимым психологическим состоянием, экстремизм можно рассматривать как некую способность, истоки которой, как и любой другой способности человека, лежат в природных свойствах субъекта, в особенностях его нервной системы, психики, эмоционально-чувственного склада. Готовность к насилию вообще и террористическо-

му в частности корнями уходит в органически присущую человеку склонность к агрессивности и разрушительным инстинктам. Качества эти с различной силой выражены у разных людей и в той или иной мере обузданы существующими правовыми и нравственными нормами, воспитанием и культурой, но не в одинаковой мере и не одинаково эффективно<sup>10</sup>.

Как творческие (экстремальные), так и экстремистские способности даны человеку в задатках, которые в процессе жизни в зависимости от условий социокультурной среды могут быть раскрыты частично или полностью, либо в большей или меньшей мере сняты, нейтрализованы. Таким образом, человек постоянно находится как бы между молотом и наковальней: между влиянием внешней среды (социокультурный фактор) и воздействием собственной природы (психофизиологический фактор). При изучении экстремума человеческого существования необходимо учитывать оба эти момента в их тесном взаимодействии.

Экстремизм порождает социально-экономические кризисы, деформации политических институтов, резкое падение жизненного уровня, ухудшение социальных перспектив значительной части населения, доминирование в обществе чувства безысходности, пассивности, социальной и личной нереализованности, неполноты бытия, страх перед будущим, подавление властями оппозиции, инакомыслия. Социальную базу экстремизма составляют маргинальные слои, представители националистических, религиозных движений, недовольные существующей политической реальностью, интеллигенция, молодежь, студенчество, военные.

Экстремизм неоднороден: в качестве базовых способов выделения различных его форм можно использовать подходы, обозначенные в работах Н. Н. Афанасьева и В. Н. Томалинцева. Н. Н. Афанасьев предлагает выделять шесть основных форм экстремизма в зависимости от сфер жизнедеятельности общества: экономическую, национальную, политическую, религиозную, экологическую и духовную. Эти формы экстремизма являются идеальными: в социальной реальности они практически не встречаются в чистом виде, а как бы дополняют друг друга, сплетаются<sup>11</sup>.

Выделяют также левый и правый политический экстремизм. Первый заимствует идеи

революционаризма, анархизма, объявляет себя наиболее последовательным выразителем и защитником трудящихся масс, всех обездоленных, неимущих. Объектами критики левых экстремистов являются социальное неравенство, подавление личности, эксплуатация, бюрократизация в обществе, устранить которые они готовы любыми средствами, вплоть до вооруженных выступлений. Часть левых экстремистских организаций находится на нелегальном положении, ведет партизанскую войну, совершает террористические акты, захват заложников. Правые экстремисты (фашистские, неофашистские, ультраправые, националистические, расистские движения, организации, партии, такие как «Русское национальное единство» в России) критикуют современное общество за «отсутствие порядка», «упадок нравов», эгоизм, потребительство и др.<sup>12</sup>

Разновидностям экстремизма присущи общие черты: насилие или угроза вооруженного насилия; одномерность, односторонность в восприятии общественных проблем, поиски путей их решения; фанатизм, одержимость в стремлении навязать свои принципы, взгляды оппонентам; бездумное, беспрекословное выполнение всех приказов, инструкций; опора на чувства, инстинкты, предрассудки, а не на разум; отсутствие толерантности, компромиссов либо их игнорирование.

По мнению большинства исследователей мотивации терроризма, явная психопатология среди террористов – достаточно редкая вещь. Вместе с тем можно выделить ряд личностных предрасположенностей, которые часто становятся побудительными мотивами вступления индивидов на путь терроризма: сверхсосредоточенность на защите своего «Я» путем проекции с постоянной агрессивной-оборонительной готовностью; недостаточная личная идентичность, низкая самооценка; сильная потребность в присоединении к группе, т. е. в групповой идентификации или принадлежности; социальная изолированность и отчужденность, потеря жизненной перспективы. При этом нельзя сказать, что приведенный набор характеристик является обобщенным психологическим профилем личности террориста. Важное значение в ряде случаев имеют политико-идеологические мотивы вступления в террористическую группу, но они чаще являются формой рационализации более глубоких личностных мотивов – стремления к укрепле-

нию личностной идентичности и, что особенно важно, потребности в принадлежности к группе.

Существенным признаком экстремизма является злой умысел. Экстремизм характеризуется не наличием насилия как такового, а наличием его крайних, неоправданных форм. Экстремистскими можно называть лишь такие действия, которые превышают необходимую степень воздействия, независимо от используемых средств: физического насилия, морального принуждения, экономического давления и т. д. Так, профессор А. А. Козлов рассматривает экстремизм как феномен, выражающийся в превышении человеком (группой) пределов нормативно допустимого при наличии злого смысла или умысла<sup>13</sup>.

В. Н. Мясичев в своей теории отношений отмечает, что личность, психика и сознание человека в каждый момент представляют единство отражения объективной действительности и отношения человека к ней. Отношения в развитом виде выступают как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности: с явлениями природы и миром вещей; с людьми и общественными явлениями; личности с самой собой как субъектом деятельности. Система отношений определяется всей историей развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, переживания. Отношение как связь субъекта с объектом едино, однако имеет структуру, отдельные компоненты которой могут выступать как частичные отношения, его стороны или виды. Оно определяется рядом признаков: избирательностью, активностью, целостно-личностным характером, сознательностью. Важнейшими видами отношений ученый считал потребности, мотивы, эмоциональные отношения (привязанность, неприязнь, любовь, вражда, симпатия, антипатия), интересы, оценки, убеждения, а доминирующим отношением, подчиняющим себе другие и определяющим жизненный путь человека, – направленность<sup>14</sup>.

Существенную роль во включении личности в экстремистские организации и в формировании определенного отношения к экстремизму играют устойчивые характеристики, формирующиеся на базе совокупности норм и ценностей, накладывающие отпечаток на поступки, на отношение личности к миру, другому человеку, на выбор способов обще-

ния. Ценности детерминируют процесс познания человеком социального мира и в то же время осуществляют психическую регуляцию поведения в социальной среде. Выполняя различные социальные функции, человек является членом многочисленных социальных групп. К психологическим характеристикам группы должны быть отнесены такие групповые образования, как интересы, потребности, нормы, ценности. Для индивида, входящего в группу, осознание принадлежности к ней осуществляется прежде всего через принятие этих характеристик. Потребность в идентичности способствует самосознанию (конкретного индивида, социальных групп, наций, этносов) и предполагает констатацию различий. Для идентификации человеку требуются другие, по отношению к которым он будет осуществляться, причем некоторые индивиды нуждаются во врагах (или их образах). Потребность в противниках может быть крайним, экстремальным ее проявлением и формировать экстремизм. Подобная идентичность обнаруживает себя различными путями: вызывающим жизненным стилем, отличающейся одеждой, жаргоном и т. д. Ценности каждой группы складываются на основании выработки определенного отношения к социальным явлениям, продиктованного местом данной группы в системе общественных отношений, ее опытом в организации определенной деятельности. Значительная часть аморальных поступков, совершаемых подростками и молодыми людьми, связана с их ориентациями на групповые нормы, которые вступают в противоречия с общественными (экстремистские группы).

Изучая проблему экстремизма в среде молодежи, нельзя обойти вниманием индивидуально-психологический аспект. В этом контексте экстремистское поведение рассматривается как личностный феномен и исследуется в русле жизненных целей, установок, отношений личности, а также ее индивидуальных состояний и свойств, таких как настроение, активность, самооценка, самоконтроль. Основным в идентификации экстремистского поведения является понятие агрессивности. Молодежи свойственна психология максимализма и подражания, что в условиях острого социального кризиса является почвой для агрессивности и экстремизма.

В результате проведенных в 2006–2007 гг. социологических исследований, в которых

анализировалось состояние экстремальности молодежного сознания, был выявлен ряд социально-психологических характеристик, которые играют существенную роль в формировании определенного отношения к экстремизму<sup>15</sup>.

Экстремальность как имманентное свойство молодости может проявляться по-разному. В условиях стабильного общества на групповом и индивидуальном уровнях она реализуется, как правило, в общественно значимых институционально регулируемых формах. В условиях социальных потрясений, неопределенности и риска под влиянием самых разных объективных и субъективных факторов, усиливающих или ослабляющих этот процесс, она приобретает крайние, преимущественно спонтанные проявления. В них доминирует эмоциональный уровень восприятия явлений, часто – в максималистской форме. Такой тип сознания проявляется в специфических формах поведения, характеризующихся импульсивностью мотивации, агрессивностью, склонностью к риску, стремлением обвинить в своих неудачах других, эпатажем, отклонениями от принятых норм либо, наоборот, подавленностью, депрессией, пассивностью. Экстремальные формы реакции на окружающую действительность связаны также с завышенными ожиданиями, присущими молодежи. В постоянном стремлении превзойти окружающих – сверстников, родителей, учителей – формируются индивидуальные проявления ее группового инновационного потенциала. С другой стороны, самоотчуждение, сопровождающее выход из состояния фрустрации, часто приводит к отрицанию идей, мнений, разделяемых общественным сознанием, принятых общественных норм и проявляется в индивидуальном и групповом сознании в форме нигилизма. Как форма самоутверждения подростка нигилизм также встречается во всех сферах жизнедеятельности. При этом не следует считать, что фанатизму присущи исключительно агрессивные проявления, а нигилизму – пассивная саморефлексия. В различных жизненных ситуациях агрессивность, самоотчуждение как проявления экстремального сознания могут приобретать крайние формы.

Целью эмпирического исследования было изучение связи между социально-психологическими характеристиками и отношением к проявлениям экстремизма у студентов вуза и учащихся школ, а также выявление

у них специфики отношения к проявлениям экстремизма. В качестве объекта исследования выступили социально-психологические характеристики и отношение к проявлениям экстремизма, предметом – связь между социально-психологическими характеристиками и отношением к проявлениям экстремизма. Нами были выдвинуты гипотезы о существовании связи между социально-психологическими характеристиками и отношением к проявлениям экстремизма у студентов вуза и учащихся школ и о специфике отношения к этим проявлениям.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского и школ г. Заречный Пензенской области: МОУ СОШ № 222 с художественно-эстетическим профилем и МОУ СОШ № 225. В эксперименте приняли участие 160 испытуемых – 40 студентов факультета психологии и 40 студентов исторического факультета ПГПУ им. В. Г. Белинского в возрасте от 18 до 24 лет; 40 учащихся 8-го класса школы № 222, 40 учащихся 8-го класса школы № 225 в возрасте от 14 до 15 лет. Состав выборки по полу был следующий: 33 (41,25 %) студента мужского пола и 47 (58,75 %) – женского; учащиеся – 37 (46,25 %) мужского пола и 43 (53,75 %) – женского.

Для диагностики уровня агрессивности, показателей и форм агрессии у студентов вуза и учащихся школы была использована методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки в адаптации А. К. Осницкого; для диагностики уровня субъективного контроля – методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Галынкиной, А. М. Эткинда; для выявления преобладающих ценностей – ценностный опросник (ЦО) С. Шварца. С помощью разработанной нами анкеты изучались представления студентов и учащихся об экстремизме, а также их отношение к проявлениям экстремизма – негативное, равнодушное, нормальное. Для проверки выдвинутых нами гипотез полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена и критерия  $\varphi^*$  – углового преобразования Фишера.

По итогам диагностики уровня агрессивности, показателей и форм агрессии были получены следующие результаты (показа-

тель уровня агрессивности был взят из суммарного показателя индекса агрессивности). Среди студентов факультета психологии преобладал средний уровень агрессивности (75 %), высокий уровень характерен для 25 % студентов. У студентов исторического факультета аналогичные показатели – средний уровень агрессивности для 60 %, высокий уровень – для 40 %. Для студентов факультета психологии более характерно проявление косвенной агрессии (17,5 %) и негативизма (17,5 %). У студентов-историков доминирует проявление вербальной (17,5 %) и физической агрессии (17,5 %). Такие проявления агрессии, как раздражение (готовность при малейшем возбуждении выйти из себя, резкость и грубость) и обида (проявление зависти и ненависти к окружающим, обусловленные гневом, недовольством кем-то или всеми из-за действительных или мнимых собственных страданий), не характерны для студентов исторического факультета и в наименьшей степени представлены у студентов-психологов.

Среди учащихся школы с художественно-эстетическим профилем преобладает средний уровень агрессивности (65 %), высокий уровень характерен для 35 %. У учащихся школы № 225 также преобладает средний уровень агрессивности (57,5 %), высокий уровень характерен для 42,5 %. Для учащихся первой школы в наибольшей степени характерны проявления физической и вербальной агрессии, а для тех, у кого высокий уровень агрессивности, характерна косвенная агрессия. Для учащихся второй школы в наибольшей степени характерно проявление косвенной агрессии, а тем, кто наиболее агрессивны, свойственна вербальная агрессия. Такие проявления агрессии, как раздражение и обида, наименее представлены у учащихся, так же как и у студентов.

По итогам диагностики УСК были получены следующие результаты: для большинства студентов-психологов (75 %) и историков (62,5 %) характерен низкий уровень субъективного контроля, т. е. экстернальный тип. Это говорит о том, что они не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действия других людей. Для 25 % психологов и 37,5 % историков характерен высокий уровень субъективного

контроля, т. е. интернальный тип. Они считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, чувствуют свою ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Для большинства учащихся школы с художественно-эстетическим профилем (72,5 %) и учащихся школы без профиля (75 %) характерен низкий уровень субъективного контроля, т. е. экстернальный тип. Для 27,5 % учащихся первой школы и 25 % учащихся второй школы характерен высокий уровень субъективного контроля, т. е. интернальный тип. Таким образом, показатели УСК у студентов вуза и учащихся школы являются схожими.

По итогам диагностики преобладающих ценностей были получены следующие результаты: у психологов доминирующими являются ценности самоопределения, безопасности и зрелости; у историков – безопасность, самоопределение и поддержка традиций. У учащихся школы с художественно-эстетическим профилем доминируют такие ценности, как безопасность, самоопределение и зрелость; у учащихся другой школы – безопасность, наслаждение и самоопределение. Определяющая цель ценностей самоопределения состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия в творчестве и исследованиях. Мотивационная цель ценностей безопасности состоит в безопасности для других и себя, гармонии, стабильности общества и взаимоотношений. Важнейшими характеристиками ценности зрелости являются ориентации на автономность личности, признание ценности собственной индивидуальности. Личность, принимающая себя, более способна к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой. Такая ценность, как поддержка традиций, связана с уважением и ответственностью за культурные и религиозные обычаи и идеи. Мотивационная цель данной ценности – уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре. Мотивационной целью ценностей наслаждения является наслаждение жизнью или чувственное удовольствие.

Таким образом, можно говорить о том, что у студентов факультета психологии и учащихся школы с художественно-эстетическим профилем доминируют одинаковые

ценности – самоопределение, безопасность и зрелость. Такие ценности, как самоопределение и безопасность являются доминирующими как для студентов вуза, так и для учащихся школы. Можно предположить, что это связано с базовой потребностью личности в безопасности, а в силу возрастных особенностей, стремления найти свое место в обществе такая ценность, как самоопределение, также становится доминирующей.

По результатам проведенной анкеты были получены следующие результаты: из 40 студентов факультета психологии негативное отношение к проявлениям экстремизма было выявлено у 27 человек (67,5 %), равнодушное отношение преобладает у 8 (20 %) и нормальное – у 5 человек (12,5 %). Из 40 студентов-историков негативно относятся к проявлениям экстремизма 24 человека (60 %), равнодушно – 6 (15 %) и нормально – 10 человек (25 %). Таким образом, у студентов преобладает негативное отношение к проявлениям экстремизма.

Из 40 учащихся школы с художественно-эстетическим профилем негативное отношение к проявлениям экстремизма было выявлено у 14 человек (35 %), равнодушное – у 23 (57,5 %) и нормальное – у 3 человек (7,5 %). Из 40 учащихся школы без профиля негативно относятся к проявлениям экстремизма 16 человек (40 %), равнодушно – 20 (50 %) и нормально – 4 человека (10 %). Таким образом, у учащихся школ преобладает равнодушное отношение к проявлениям экстремизма.

По итогам математической обработки с помощью коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена были получены следующие результаты: у студентов факультета психологии существуют связи между средним уровнем агрессивности и отрицательным отношением к экстремизму ( $r_s=0,36$  при  $p=0,05$ ) и между интернальным уровнем субъективного контроля (УСК) и отношением к проявлениям экстремизма ( $r_s=0,65$  при  $p\leq 0,05$ ), т. е. у студентов с интернальным УСК преобладает негативное отношение к проявлениям экстремизма. У студентов такие доминирующие ценности, как самоопределение ( $r_s=0,65$  при  $p\leq 0,05$ ) и зрелость ( $r_s=0,83$  при  $p\leq 0,05$ ), имеют связь с негативным отношением к проявлениям экстремизма. Связи между доминирующей ценностью безопасности и отношением к проявлениям экстремизма выявлено не было. Это может быть связано с



тем, что преобладание данной ценности характерно для студентов с разным отношением к проявлениям экстремизма. У студентов исторического факультета существуют связи между средним уровнем агрессивности и отрицательным отношением к экстремизму ( $r_s=0,46$  при  $p=0,05$ ) и между интернальным УСК и отношением к проявлениям экстремизма ( $r_s=0,53$  при  $p\leq 0,05$ ). У студентов с интернальным УСК так же, как и у психологов с аналогичными данными, преобладает негативное отношение к проявлениям экстремизма. Такая доминирующая ценность, как безопасность ( $r_s=0,72$  при  $p\leq 0,01$ ), имеет связь с негативным отношением к проявлениям экстремизма, а доминирующая – поддержка традиций ( $r_s=0,73$  при  $p\leq 0,05$ ) связана с нормальным отношением к проявлениям экстремизма.

У учащихся школы № 222 существует связь между средним уровнем агрессивности и равнодушным отношением к проявлениям экстремизма ( $r_s=0,40$  при  $p\leq 0,05$ ), кроме того, связаны интернальный УСК и отношение к проявлениям экстремизма ( $r_s=0,61$  при  $p\leq 0,05$ ) – преобладает негативное отношение. У них такая доминирующая ценность, как зрелость ( $r_s=0,9$  при  $p\leq 0,05$ ), имеет связь с негативным отношением к проявлениям экстремизма. У учащихся школы № 225 связаны средний уровень агрессивности и равнодушное отношение к экстремизму ( $r_s=0,59$  при  $p\leq 0,01$ ). Существует связь между интернальным УСК и отношением к проявлениям экстремизма ( $r_s=0,74$  при  $p\leq 0,05$ ) – преобладает негативное отношение. У этих же школьников такая доминирующая ценность, как наслаждение ( $r_s=0,71$  при  $p\leq 0,05$ ), имеет связь с равнодушным отношением к проявлениям экстремизма.

По итогам математической обработки с помощью критерия  $\chi^2$  – углового преобразования Фишера были получены следующие результаты. Различий в отношении к проявлениям экстремизма среди студентов факультета психологии и исторического факультета выявлено не было, так же, как у учащихся школ № 222 и № 225. Были отмечены различия в отношении к проявлениям экстремизма у студентов факультета психологии и учащихся школы № 222, которые проявляются в том, что у студентов преобладает отрицательное отношение ( $\chi^2_{эмп.}=2,96$  при  $p\leq 0,01$ ), а у учащихся – равнодушное ( $\chi^2_{эмп.}=3,5$  при  $p\leq 0,01$ ). Различий в нормальном отношении к проявлениям экстремизма выявлено не было ( $\chi^2_{эмп.}=0,75$  при  $p\leq 0,05$ ).

Существуют различия в отношении к проявлениям экстремизма у студентов исторического факультета и учащихся школы № 225, которые выражаются в том, что у студентов преобладает отрицательное отношение ( $\chi^2_{эмп.}=1,80$  при  $p\leq 0,05$ ), а у учащихся – равнодушное ( $\chi^2_{эмп.}=3,47$  при  $p\leq 0,01$ ). Кроме того, были выявлены различия в нормальном отношении к проявлениям экстремизма: студентов, у которых преобладает нормальное отношение к экстремизму, больше, чем учащихся ( $\chi^2_{эмп.}=1,80$  при  $p\leq 0,05$ ).

Таким образом, данные выполненного нами исследования свидетельствуют о том, что существуют качественные различия во взаимосвязи между социально-психологическими характеристиками и отношением к проявлениям экстремизма и определенная специфика отношения к проявлениям экстремизма у представителей студенчества и учащихся школ.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Политическая психология : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. А. А. Деркача, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева. М. ; Екатеринбург, 2003.

<sup>2</sup> См.: Политическая конфликтология : учеб. пособие / под ред. С. Ланцова. СПб., 2008.

<sup>3</sup> См.: Морозов И. Л. Политический экстремизм – леворадикальные течения. Волжский, 2002.

<sup>4</sup> См.: Власов В. И. Экстремизм. Сущность, виды, профилактика / под ред. Р. Г. Абдулатипова. М., 2003.

<sup>5</sup> См.: Гозман Л. Я., Шестопал Е. Б. Политическая психология. Ростов н/Д, 1996. С. 141.

<sup>6</sup> См.: Витюк В. В. Некоторые проблемы терроризма в аспекте современных конфликтных ситуаций // Социальные конфликты : экспертиза, прогнозирование, технология разрешения. 1993. Вып. 4. С. 68.

<sup>7</sup> См.: Томалинцев В. Н. Человек в XXI веке : поиск на грани творчества и экстремизма. СПб., 2001.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> См.: Осипова О. С. Девиантное поведение : благо или зло? // Социс. 1998. № 9. С. 107.

<sup>10</sup> См.: Витюк В. В. Указ. соч. С. 64.

<sup>11</sup> См.: Афанасьев Н. Н. Идеология терроризма // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 1. С. 233–234.

<sup>12</sup> См.: Политическая психология.

<sup>13</sup> См.: Козлов А. А. О проблемах профилактики экстремизма и терроризма в сознании молодежи // Социокультурная среда молодежного экстремизма и ксенофобии : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 2008.

<sup>14</sup> См.: *Мясищев В. Н.* Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М. ; Воронеж, 2003.

<sup>15</sup> См.: *Зубок Ю. А., Чупров В. И.* Молодежный экстремизм. Сущность и особенности проявления // Социс. 2008. № 5. С. 37–47.

УДК 159.9

С. К. ЛЕТЯГИНА, Н. В. ЕГОРУШКИНА

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

## **О взаимосвязи субъективного благополучия личности и семейных взаимоотношений**

В статье анализируются особенности взаимосвязей компонентов субъективного благополучия личности ребенка со стилями семейного воспитания и удовлетворенностью браком их родителей.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие личности, компоненты субъективного благополучия личности, удовлетворенность браком, стиль семейного воспитания.

S. K. LETYAGINA, N. V. EGORUSHKINA

## **About Interrelation of an Individual's Subjective Well-being and the Family Relations**

In the article some features of interdependence of children's subjective well-being's components with the family's upbringing style and their parents' satisfaction with the marriage are analyzed.

**Key words:** individual's subjective well-being, components of an individual's subjective well-being, satisfaction with the marriage, family's upbringing style.

«Счастье», «благополучие», «удовлетворенность» – понятия, характеризующие субъективное переживание человеком процессов, происходящих в его жизни. Субъективное благополучие является тем психологическим феноменом, который олицетворяет естественное стремление человека к внутреннему равновесию, комфорту, ощущению счастья. Естественные изменения жизни, вызванные общественным прогрессом, развитием экономики, политическими изменениями, накладывают отпечаток на субъективную оценку личной жизни, характеризующуюся степенью включенности в общественные процессы, поэтому качество жизни предполагает, прежде всего, субъективную оценку уровня своего благополучия в духовном, социальном, психологическом, физическом, материальном и иных планах.

«Субъективное благополучие» – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, и характеризующееся переживанием удовлетворенности<sup>1</sup>.

Сегодня исследователей интересует вопрос, из чего складывается ощущение бла-

гополучия, что детерминирует его и как оно влияет на жизнь и деятельность субъекта. С одной стороны, субъективное благополучие – феномен, целиком относящийся к внутренней системе личности, внутренним критериям адаптированности в социуме, с другой – оно существенным образом основано на объективных социальных установках, влияет на внешнее поведение индивида и является объективным критерием качества самой жизни и позитивности интегральной детерминации личности<sup>2</sup>.

На основании теоретических разработок проблемы субъективного благополучия выделяют несколько комплексов, являющихся наиболее важными с точки зрения качества жизни и его субъективной оценки: состояний и свойств (темперамент, свойства личности, эмоциональные состояния); внутриличностных процессов (система ценностных ориентаций, соотношение между внутренними и социальными ценностными ориентациями, самооценка, баланс между притязаниями и самооценкой); интересов (коммуникативные, познавательные, материальные и т. д.); жизненных процессов (потребности, безопасность, здоровье, экология); трудовых процессов (профессия, профессиональная группа, профессиональный интерес, про-

фессиональное общение, доход); социально-го опыта (способы преодоления фрустрации, комплекс паттернов поведения, социальная ориентация); комплекса отношений с большим социумом (стабильность в стране: экономическая, политическая, социальная); отношений с малым социумом (семья, родственники, друзья, знакомые и т. д.). В той или иной степени субъективное восприятие происходящего и отношение к различным сторонам жизни формируют целостное представление о собственном благополучии (комфорте).

Мы в своем исследовании ставили цель изучить, как взаимоотношения в семье влияют на переживание личностью ребенка субъективного благополучия. В качестве методического инструментария были использованы следующие психодиагностические методики: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АВС) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса; опросник удовлетворен-

ности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко; методика «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ) К. Риффа. В исследовании приняли участие 8 юношей и 25 девушек в возрасте от 18 до 22 лет, а также их родители.

Проанализируем результаты, полученные по методике «Шкала субъективного благополучия»: представлены средние показатели исследуемой выборки по данной методике и нормы для оценки выраженности общего показателя и компонентов психологического благополучия (табл. 1).

Сравнительный анализ показывает, что уровень выраженности компонентов психологического благополучия в исследуемой нами группе ниже норм, представленных в данной методике. Позднее мы вернемся к более подробному рассмотрению этого вопроса, а сейчас обратимся к обсуждению результатов, полученных по методике «Анализ семейных взаимоотношений» (табл. 2).

Таблица 1

#### Выраженность показателей психологического благополучия личности

Средние показатели	ПО	А	УС	ЛР	ЦЖ	С	ИПБ
Выборка	53,18	52,36	55,15	54,18	53,06	49,58	317,52
Норма (м)	63±7,12	56±6,86	57±6,27	65±4,94	63±5,16	59±6,99	363±24,2
Норма (ж)	65±8,28	58±7,31	58±7,35	65±6,04	64±8,19	61±9,08	370±34,6

**Примечание.** ПО – позитивное отношение, А – автономность, УС – управление средой, ЛР – личностный рост, ЦЖ – цели в жизни, С – самопринятие, ИПБ – интегральный индекс психологического благополучия; норма (м) – норма для мужчин; норма (ж) – норма для женщин.

Таблица 2

#### Выраженность стилей семейного воспитания в группах

Стили семейного воспитания	Группы		t-критерий Стьюдента
	мужская	женская	
Гиперпротекция	4,42	4,47	0,45
Гипопротекция	4,59	3,46	2,06*
Потворствование	5,03	5,36	0,58
Игнорирование потребностей ребенка	1,39	1,12	0,82
Чрезмерность требований/обязанностей	2	2,12	0,36
Недостаточность обязанностей	1,85	1,76	0,25
Чрезмерность требований-запретов (доминирование)	2,49	2,18	0,91
Недостаточность требований-запретов	3,15	3,03	0,4
Жестокий стиль воспитания	1,79	1,64	0,43
Минимальность санкций	3,76	3,82	0,21
Неустойчивость стиля воспитания	2,55	2,12	1,08
Расширение сферы родительских чувств	1,79	2,42	1,76
Предпочтение в подростке детских качеств	1,76	1,61	0,4
Воспитательная неуверенность родителей	2,24	2,55	0,79
Фобия утраты ребенка	2,52	2,61	0,17
Неразвитость родительских чувств	2,09	1,52	1,07
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	1,58	1,45	0,34
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	0,88	0,7	0,58
Предпочтение женских качеств в ребенке	1,67	2,33	1,54
Предпочтение мужских качеств в ребенке	1,3	0,7	1,70

**Примечание.** Уровень значимости различий: \* –  $P=0,05$ .

Прежде чем анализировать результаты (см. табл. 2), необходимо сделать пояснения: поскольку в методике ABC отсутствует конверсионная таблица для перевода «сырых» баллов в стандартные по заданным шкалам, а количество испытуемых не позволяет провести стандартизацию результатов, то выводы о степени выраженности признака по шкалам мы делали на основе среднего арифметического значения. По 13 шкалам показатели находятся в средней зоне: гиперпротекция, гипопротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований (обязанностей), недостаточность обязанностей подростка, чрезмерность требований-запретов (доминирование), неустойчивость стиля воспитания, предпочтение в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителей, фобия утраты ребенка, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, предпочтение женских качеств в ребенке.

По пяти стилям семейного воспитания получены низкие показатели: чрезмерность санкций (жестокый стиль воспитания), расширение сферы родительских чувств, неразвитость родительских чувств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания и предпочтение мужских качеств. И, наконец, высокий средний балл был выявлен по шкалам «минимальность санкций» и «недостаточность требований-запретов к ребенку».

Статистически значимые различия между мужской и женской выборками обнаружены по шкале «гипопротекция» ( $t=2,06$  при  $p=0,05$ ). Можно также говорить о тенденции к различиям между группами по шкале «расширение сферы родительских чувств».

Попробуем проанализировать особенности воспитания детей родителями обоих полов. Можно утверждать, что оба родителя стараются уделять достаточно внимания и времени воспитанию детей, однако у отцов значительно чаще до ребенка «не доходят руки», за воспитание они берутся время от времени, когда случается что-то серьезное. Родители обоих полов в разумной мере стараются удовлетворять потребности ребенка, как материально-бытовые (в питании, одежде, предметах развлечений), так и духовные (прежде всего – в общении с родителями, в их любви и внимании). Требования, которые предъявляют к ребенку родители, в целом соответствуют его возрастным и индивидуальным особенностям. Однако ребенок мо-

жет их достаточно легко нарушить, поскольку родители не всегда контролируют его действия, склонны к непоследовательности в использовании воспитательных стратегий и тем самым предоставляют ему определенную степень самостоятельности в выборе способа поведения. Также родители стараются обходиться без наказаний или применять их крайне редко.

Матери в большей степени склонны к установлению с ребенком близких эмоциональных отношений, чем отцы. Как правило, если супружеские отношения между родителями нарушены, то родитель, играющий основную роль в процессе воспитания, хочет, чтобы ребенок удовлетворял часть потребностей, которые были не удовлетворены в общении с супругом. Отношения с ребенком становятся исключительными, важными для родителя, но это не всегда им осознается. Нередко это проявляется в стремлении родителей игнорировать взросление ребенка, воспринимать его как маленького, снижать уровень требований к нему. Иногда родители демонстрируют воспитательную неуверенность, «идут на поводу» у ребенка, боятся упрямства, сопротивления с его стороны, боятся ошибиться в выборе воспитательного воздействия.

Однако родители могут демонстрировать и обратную реакцию, когда видят в своих детях те черты, которые они ощущают, но не признают в себе, тогда они ведут непримиримую и постоянную борьбу со слабостями ребенка, прибегают к жестким мерам наказания. И здесь уже возникает конфликт между супругами, причиной которого становится недовольство воспитательными методами друг друга.

Достаточно заметные различия в показателях по шкалам «предпочтение женских качеств» и «предпочтение мужских качеств в ребенке» обусловлены тем, что в исследуемой нами выборке «дети» были преимущественно женского пола. Полученные данные говорят об адекватной родительской установке по отношению к ребенку с учетом его пола.

По методике «Удовлетворенность браком» средние значения в мужской и женской выборке получились 32,3 и 32,7 соответственно, что позволяет охарактеризовать исследуемые нами семьи как благополучные.

Далее мы провели корреляционный анализ взаимосвязей компонентов психологического благополучия личности, удовлетворенности браком и стилей родительского воспитания (табл. 3 и 4).

Итак, шкала субъективного благополучия «позитивные отношения с окружающими» коррелирует лишь с одним стилем родительского воспитания – воспитательной неуверенностью родителей, причем как со стороны отца, так и со стороны матери. Воспитательную неуверенность родителя можно было бы назвать «слабым местом» его личности. В этом случае происходит перераспределение власти в семье между ребенком и родителем. Родитель уступает ребенку даже в тех вопросах, в которых, по его собственному мнению, уступать нельзя. Это происходит потому, что ребенок сумел найти к этому родителю подход, нащупал «слабое место» и добивается для себя ситуации «минимум требований – максимум прав». Типичная ситуация в такой семье – бойкий, уверенный в себе ребенок, смело выдвигающий требования, и нерешительный родитель.

По-видимому, коммуникативный опыт, приобретенный в такой семье, успешно распространяется и на более широкий круг друзей и знакомых, позволяя успешно приспосабливаться и находить индивидуальный подход к каждому.

В обеих группах с компонентом психологического благополучия «автономия» взаимосвязаны такие воспитательные стили, как гипопротекция, неустойчивость стиля воспитания и воспитательная неуверенность родителей. Опираясь на полученные результаты, можно утверждать, что независимость, способность ребенка противостоять социальному давлению формируется в тех семьях, в которых родители не тратят много времени и сил на воспитание ребенка, часто «идут у него на поводу», предоставляют ему возможность самостоятельно решать свои про-

Таблица 3

**Корреляционная зависимость показателей субъективного благополучия, удовлетворенности браком и стилей воспитания (мужчины)**

Стили воспитания	Показатель субъективного благополучия						
	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Психологическое благополучие
Гиперпротекция	0,06	-0,05	-0,02	0,10	0,16	0,06	0,07
Гипопротекция	0,24	0,36*	0,15	0,07	0,15	0,38*	0,31
Потворствование	-0,31	-0,11	-0,20	0,02	0,41*	0,12	-0,03
Игнорирование потребностей ребенка	0,05	0,10	0,01	-0,13	0,27	0,13	0,08
Чрезмерность требований/обязанностей	-0,04	-0,13	0	-0,05	0,02	0,12	-0,02
Недостаточность обязанностей	0,01	0,15	-0,13	-0,05	0,28	0,03	0,05
Чрезмерность требований-запретов (доминирование)	-0,24	-0,17	-0,23	-0,17	0,16	-0,18	-0,20
Недостаточность требований-запретов	0,12	0,31	0,23	0,14	0,21	0,13	0,26
Жестокий стиль воспитания	-0,10	0,14	0,04	0,18	0,34*	0,35*	0,20
Минимальность санкций	0,06	-0,01	-0,01	-0,02	0,01	0,03	0,01
Неустойчивость стиля воспитания	0,20	0,52**	0,35*	0,28	0,49**	0,37	0,50**
Расширение сферы родительских чувств	-0,20	-0,21	-0,04	-0,03	0,36*	0,02	-0,03
Предпочтение в подростке детских качеств	-0,03	-0,12	0,08	0,10	0,32	-0,04	0,06
Воспитательная неуверенность родителей	0,36*	0,35*	0,12	0,19	0,11	0,19	0,31
Фобия утраты ребенка	-0,06	-0,06	-0,09	0,11	0,42*	0,11	0,08
Неразвитость родительских чувств	0,25	0,19	0,02	0,04	0,31	0,17	0,22
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	0,20	0,29	-0,04	0,23	0,43*	0,26	0,30
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	0,01	0,07	0,06	-0,21	0,21	0,09	0,04
Предпочтение женских качеств в ребенке	0,12	0,02	-0,03	0,24	0,52**	-0,17	0,14
Предпочтение мужских качеств в ребенке	-0,02	0,06	-0,07	-0,29	0,09	0,06	-0,04
Удовлетворенность браком	0,09	-0,14	-0,39*	0,01	-0,51**	-0,17	-0,25

**Примечание.** Уровень значимости различий: \* –  $P=0,05$ , \*\* –  $P=0,01$ .

блемы. Вместе с тем либеральные периоды воспитания периодически сменяются жестким контролем и усиленным вниманием со стороны родителей.

Шкала «управление средой» в обеих группах коррелирует с неустойчивым стилем воспитания, следовательно, чувство уверенности, способность использовать различные жизненные обстоятельства, высокий уровень адаптивности личности ребенка формируются в условиях периодической смены воспитательных приемов и стратегий.

Компонент субъективного благополучия «личностный рост» связан со стилем «не-развитость родительских чувств» в женской

выборке. Данное обстоятельство можно объяснить следующим образом: в основе такого воспитательного стиля, как правило, лежит гипопротекция, когда родители не уделяют достаточного внимания своему ребенку, проявляют лишь поверхностный интерес к его личности, перекадывают на него часть своих родительских обязанностей. Ребенку приходится самостоятельно учиться справляться с жизненными проблемами и обстоятельствами, приобретенный в детстве опыт успешно применяется во взрослой жизни, способствует его личностному развитию.

Шкала «цели в жизни» имеет наибольшее количество взаимосвязей со стилями вос-

Таблица 4

**Корреляционная зависимость показателей субъективного благополучия, удовлетворенности браком и стилей воспитания (женщины)**

Стили воспитания	Показатели субъективного благополучия						
	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Психологическое благополучие
Гиперпротекция	-0,11	-0,12	-0,05	-0,07	0,09	-0,18	-0,11
Гипопротекция	0,13	0,37*	0,25	0,13	0,28	0,36*	0,35*
Потворствование	-0,18	-0,12	-0,28	-0,06	0,25	-0,07	-0,12
Игнорирование потребностей ребенка	0,21	0,14	-0,01	0,22	0,40	0,35*	0,28
Чрезмерность требований/обязанностей	-0,27	-0,17	0,06	-0,21	0,05	-0,01	-0,13
Недостаточность обязанностей	0,21	0,20	-0,11	0,06	0,24	0,10	0,15
Чрезмерность требований-запретов (доминирование)	-0,19	-0,28	-0,29	-0,15	0,02	-0,29	-0,28
Недостаточность требований-запретов	0,25	0,30	0,13	0,21	0,19	0,18	0,29
Жесткий стиль воспитания	0,01	0,17	0,03	0,20	0,35*	0,31	0,23
Минимальность санкций	0,05	-0,02	-0,04	-0,17	-0,19	-0,04	-0,09
Неустойчивость стиля воспитания	0,27	0,49**	0,38*	0,32	0,39*	0,24	0,4
Расширение сферы родительских чувств	-0,12	-0,09	-0,01	-0,04	0,21	0,03	-0,01
Предпочтение в подростке детских качеств	0,08	0,16	0,07	-0,08	0,19	0,16	0,13
Воспитательная неуверенность родителей	0,41*	0,41*	0,12	0,21	0,14	0,14	0,35*
Фобия утраты ребенка	-0,08	-0,01	-0,03	0,11	0,51**	0,14	0,12
Неразвитость родительских чувств	0,29	0,19	0,06	0,36*	0,49**	0,32	0,38*
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	0,24	0,27	-0,16	0,27	0,38*	0,35*	0,29
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	0,03	0,10	0,23	0,10	0,46**	0,35*	0,29
Предпочтение женских качеств в ребенке	0,20	0,16	-0,05	0,13	0,45**	0,01	0,19
Предпочтение мужских качеств в ребенке	0,08	0,18	0,21	0,16	0,48**	0,35*	0,35*
Удовлетворенность браком	0,03	-0,26	-0,31	-0,04	-0,55**	-0,24	-0,31

**Примечание.** Уровень значимости различий: \* –  $P=0,05$ , \*\* –  $P=0,01$ .

питания. В обеих выборках она коррелирует с потворствованием, неустойчивостью стиля воспитания, чрезмерностью санкций, фобией утраты ребенка, проекцией на ребенка собственных нежелательных качеств, предпочтением в ребенке женских качеств. В женской группе также обнаружены взаимосвязи со шкалами «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания», «предпочтение в ребенке мужских качеств», «неразвитость родительских чувств», в мужской группе – с «расширением сферы родительских чувств».

Опираясь на полученные результаты, можно предположить, что формированию целей и убеждений личности ребенка, придающих смысл, направленность его жизни, способствуют стремление родителей удовлетворять в разумной мере его потребности и непоследовательность родительского воспитания. Последний стиль сочетает в себе одновременно строгость наказаний и боязнь ошибиться в методе воспитательного воздействия, нежелание уделять внимание ребенку и стремление расширить влияние родительских чувств.

Компонент «самопринятие» в мужской выборке связан с гипопротекцией и чрезмерностью санкций. Полученные результаты можно объяснить тем, что большую часть «детской выборки» составили девушки, которых, с одной стороны, отцы «балуют», а с другой, стараются проявлять по отношению к ним строгость и контроль.

В женской группе выявлены взаимосвязи самопринятия с гипопротекцией, игнорированием потребностей ребенка, проекцией на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесением конфликта между супругами в сферу воспитания, предпочтением в ребенке мужских качеств. Другими словами, позитивное отношение ребенка к самому себе формируется в атмосфере строгости и при незначительном удовлетворении потребностей ребенка. Также материнское воспитание в большей степени связано с ломкой гендерных стереотипов и желанием сформировать в своих детях маскулинные качества, помогающие эффективнее адаптироваться в жизни и добиваться своих целей.

Интересные обратные взаимосвязи выявлены между удовлетворенностью родителей браком и такими компонентами субъективного благополучия личности ребенка, как «цели в жизни», «управление средой». Получается парадоксальная вещь: чем меньше удовлетворены супружескими отношениями родители, тем больше сформированы жизненные цели

и убеждения у их детей, чем меньше удовлетворены браком отцы, тем более уверенно и успешно ребенок справляется с жизненными проблемами. Поскольку мы уже не раз упоминали о том, что выборка состояла в основном из девушек, то можно предположить, что наблюдение за семейными проблемами родителей могло привести их к разочарованию в институте брака, пониманию того, что любовь не вечна и рассчитывать нужно только на себя. В этом отношении их поддерживают и мамы, культивируя в девочках развитие личностных качеств, помогающие им справляться с жизненными трудностями самостоятельно.

Напомним, что в исследуемой нами выборке показатели компонентов субъективного благополучия ниже нормативных. И обусловлено это, по нашему мнению, рядом причин. Во-первых, с изменением возрастного, социального, экономического или какого-либо другого статуса меняются и детерминанты субъективного благополучия, поэтому воспитательные стратегии, которые родители применяли по отношению к ребенку в подростковом возрасте, могли потерять свою актуальность в период юности, следовательно, нельзя однозначно утверждать, что субъективное благополучие или, наоборот, неблагополучие обусловлены исключительно стилями семейного воспитания.

Во-вторых, мы не обнаружили ни одной корреляции компонентов субъективного благополучия с такими воспитательными стилями, которые связаны с выработкой четких требований, касающихся обязанностей ребенка и норм его поведения. Когда родители не могут или не хотят установить какие-либо рамки в поведении ребенка, то данный тип воспитания стимулирует развитие гипертимного типа акцентуации, особенно неустойчивого как на эмоциональном, так и на поведенческом уровне.

В-третьих, подобные результаты могут быть обусловлены небольшим объемом выборки и, как следствие, невозможностью провести гендерный анализ субъективного благополучия личности в аспекте семейных взаимоотношений. Однако необходимо обратить внимание на то, что большинство компонентов субъективного благополучия коррелируют с такими стилями семейного воспитания, которые предполагают предоставление ребенку самостоятельности действий, ограничение стремления родителей удовлетворять потребности ребенка, чередование воспитательных приемов и методов.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности : психологическая картина и факторы. Саратов, 2008.

<sup>2</sup> См.: Шамионов Р. М., Голованова А. А. Социальная психология личности. Саратов, 2006.

УДК 159.9:37.015.3

А. Д. ШАМИОНОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: adsh86@mail.ru

## **Ожидания педагогов и администрации школ, касающиеся процесса и результатов деятельности школьных психологов**

В статье представлен анализ результатов психологического обследования педагогов и администрации школ, позволяющий раскрыть содержание их ожиданий по поводу деятельности педагогов-психологов.

**Ключевые слова:** деятельность педагогов-психологов, ожидания, взаимодействия, психологическое сопровождение, психологическая помощь, школьная адаптация.

A. D. SHAMIONOV

## **The Expectations of Teachers and School Administrators about the Process and Result of School Psychologists**

The paper presents an analysis of the results of psychological surveys of teachers and school administrators, allowing them to reveal the content of expectations about the activities of educational psychologists.

**Key words:** activities of educational psychologists, expectations, communication, psychological support, psychological counseling, school adaptation.

Психологическая служба постепенно вошла в структуру учебно-воспитательного процесса школы. Сложность и многоаспектность объектов деятельности педагога-психолога делают его работу очень значимой и напряженной, а к личности самого специалиста предъявляются высокие и разнообразные требования. Положение о школьной психологической службе составляет лишь общий ориентир, но не вносит конкретности в работу практического психолога. Содержание его деятельности будет оптимальным и результативным, если оно преодолет безадресность и анонимность, как отмечает Р. В. Овчарова<sup>1</sup>. Начинаящему психологу необходимо пройти путь проб и ошибок в построении содержания своей работы.

Перед педагогом-психологом стоит множество разнообразных задач, но все они объединены общей целью – максимально содействовать психическому, личностному и индивидуальному развитию школьника.

Психолог приносит в школу новые знания и отношения, он обладает научными методами, может проводить исследования, помогать ученику. Все это помогает педагогам решать проблемы индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса школы.

С приходом педагога-психолога в школу тесно связаны большие социальные ожидания родителей, педагогов и администрации школы, оказывающие влияние на его профессиональную деятельность, проявляющиеся в неформальных оценках процесса и результата психолого-педагогической работы. К сожалению, как отмечает Р. В. Овчарова, ожидания педагогов и администрации не всегда адекватны статусу психолога и задачам гуманизации школы<sup>2</sup>. Школа с нарушенной системой ожидает от него помощи в борьбе со сложными педагогами и трудными учащимися, карательных санкций. Школа с низким уровнем обучения и воспитания пытается переложить на педагога-психолога ответственность за свою педагогическую несостоятельность. Однако ни одному психологу не удастся решить проблему педагога, который плохо учит, классного руководителя, который не работает с классом, директора, не умеющего управлять коллективом.

С целью изучения ожиданий педагогов и администрации школ нами было проведено анкетирование. Разработанная анкета включала открытые и закрытые вопросы. В исследовании приняли участие администрация и педагоги школ г. Саратова и Саратовской области общей численностью 85 человек.



Обратимся к результатам нашего исследования. Для начала приведем некоторые данные, касающиеся обеспеченности школ психологической службой: 23 % педагогов и администрации школ отмечают отсутствие у них в школе педагогов-психологов. В то же время все респонденты (100 %) считают, что в современной школе нужен педагог-психолог. Средний возраст существования психологической службы в Саратове и Саратовской области – 10 лет. Большинство (94 %) испытуемых уверены, что педагог-психолог влияет на образовательную среду в школе. Они отмечают, что многих конфликтов, стрессов можно было бы избежать с помощью психолога, многие конфликтные ситуации способен разрешить только он, он может повлиять на психологический климат коллектива, постараться изменить отношение детей к учителю, предмету, успеху и неудаче, а значит, повлиять на успеваемость. Респонденты считают, что к психологу должны все прислушиваться, в том числе и директор и заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Если психолог участвует при формировании первого класса, то класс получается менее конфликтным, более успешным в учебе. Образовательный процесс зависит не только от учителя-предметника, но и от хорошей мотивации обучения.

Рассмотрим сами ожидания педагогов и администрации школ, направленные на психологов, а также их пожелания и рекомендации. Контент-анализ открытых вопросов анкеты позволил выделить следующие смысловые группировки ожиданий (в скобках указаны частотные распределения группы): 1) эффективного взаимодействия психолога с учениками (0,25); 2) эффективного взаимодействия психолога с учителями (0,32); 3) эффективного взаимодействия психолога с родителями (0,083); 4) эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (0,08); 5) связанные с профессиональной компетентностью педагога-психолога (0,361). Видно, что в сложном комплексе ожиданий наиболее выражены те, которые касаются профессиональной компетентности педагогов-психологов, свидетельствующие, возможно, о значимости и влиятельности психолого-педагогической деятельности в школе. Это подтверждается также тем, что значительная часть администрации и педагогов школ (76 %) только частично удовлетворены работой психолога, 19 % –

полностью удовлетворены, а остальные 5 % считают своих психологов некомпетентными. Следует отметить, что не всегда низкая оценка квалификации педагога-психолога со стороны администрации и педагогов школы является адекватной.

Видно, что менее всего педагоги и администрация школы ожидают от педагога-психолога работы с родителями, что свидетельствует о недостаточном применении комплексного подхода к образованию и недооценке объединения активности всех субъектов образовательного процесса, в том числе и родителей. Большинство педагогов предпочитают самостоятельные действия без учета мнения родителей. К родителям обращаются лишь в том случае, когда появляются трудности в учебе, общении учащегося с учителями или сверстниками.

В первой смысловой группировке ярко выражены ожидания: психологического сопровождения детей в период адаптации (0,167); изучения психических особенностей каждого ученика (0,167); коррекции каких-либо отклонений в психическом развитии (0,111). Во второй выделяются: психологическая помощь педагогическому коллективу (0,217); помощь в работе с трудными детьми (0,261); получение конкретных рекомендаций по индивидуальному подходу в работе с учащимися с теми или иными нарушениями (0,087). В третьей среди многочисленных ожиданий наиболее выражены: консультирование родителей (0,33); психологическая помощь родителям (0,5). В следующей группировке выделяются ожидания благоприятного психологического климата в коллективе учителей и учеников (0,5), психолого-педагогической поддержки в решении вопросов, возникающих между участниками образовательного процесса (0,333). В последней группировке – ожидания оказания профессиональной помощи в разрешении возникающих конфликтов (0,308), выявления и сопровождения одаренных детей (0,077), психологического сопровождения всех инноваций, внедряемых в школу, компетентных советов по уменьшению психологического и профессионального выгорания, усовершенствования психологической службы, анализа мотивации обучения, хорошей подготовки, конкретных рекомендаций в решении проблем взаимодействия, точности в исполнении. В целом, ожидания педагогов и администрации школ адекватны современ-

ной действительности в сфере образования, соответствуют должностным обязанностям педагогов-психологов и касаются профессиональной компетентности педагогов-психологов и их эффективного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Все педагоги и администрация школ единогласно утверждают, что в современной школе необходим психолог: в своих ответах они отмечают, что в настоящее время много детей, которые неадаптированы к современным жизненным условиям, поэтому психолог должен помочь им найти ориентиры в жизни. По их мнению, психологи нужны не для бумажной работы, а для живой, постоянной, систематической, целенаправленной с родителями и детьми; психолог должен быть советчиком, помощником директора в конструктивном разрешении конфликтных ситуаций, заряжать позитивными эмоциями, повышать самооценку сотрудников и детей. Опрошенные считают, что многие школьники не способны адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни, поэтому часты случаи суицида среди подростков, большинство в современной школе имеют неустойчивую психику и другие психологические проблемы, которые требуют помощи и вмешательства психолога. Также они отмечают, что в школах психологам нужно в 7–8-х классах выявить, к какому направлению предпрофильной подготовки склонен ребенок, а в сельских школах из-за низкого статуса некоторых родителей дети, поступающие в школу, больше нуждаются в психологической службе.

Из профессиональных качеств, которыми должен обладать психолог, администрация и педагоги школ выделили: профессиональную компетентность (0,12), коммуникативность (0,12), владение современными психологическими методами работы (0,053), креативность (0,04), образованность (0,04), тактичность (0,04), стремление к саморазвитию (0,04), умение сотрудничать со всеми участниками образовательной деятельности (0,04), профессиональную грамотность (0,027); также они отмечали важность дедукции, толерантности, терпеливости и инициативности для успешной профессиональной деятельности.

В целом опрошенные дают среднюю оценку всей профессиональной деятельности психолога в их школе (6 по десятибалль-

ной шкале). К тому же респонденты удовлетворены в целом его знаниями, умениями, навыками и соответствием личностных качеств профессиональным требованиям (6 по десятибалльной шкале во всей выборке).

Анализ ответов на вопрос «На что бы Вы, прежде всего, обратили внимание, если бы у Вас была возможность выбора психолога?» позволил выделить следующие смысловые группировки (в скобках указаны частотные распределения группы): 1) уровень профессионализма (0,27); 2) опыт и стаж работы (0,161); 3) личностные и профессиональные качества (0,464); 4) внешность (0,071); 5) востребованность (0,036). Видно, что испытуемые при возможности выбора психолога обратили бы внимание прежде всего на личностные и профессиональные качества. Нужно также отметить, что и внешность играет роль в этом процессе.

Из личностных качеств, которыми должен обладать психолог в современной школе, администрация и педагоги школ выделили: доброжелательность (0,132), внимательность (0,006), коммуникабельность (0,053), спокойствие (0,053), отзывчивость (0,039), ответственность (0,039), уравновешенность (0,039) и, кроме того, открытость, рассудительность, эрудированность, корректность, душевность, чувство юмора.

Из профессиональных знаний, которыми должен обладать психолог в современной школе, администрация и педагоги школ отметили знания: психолого-педагогические (0,255), возрастных и индивидуальных особенностей (0,118), современных методик психологического исследования детей и взрослых (0,098), видов тренингов для выявления особенностей личности (0,02), аналитические (0,02), путей разрешения конфликта (0,02), персонального компьютера (0,02).

Респонденты ждут от деятельности психологов в школе результатов (в скобках указана средняя оценка по десятибалльной шкале того, насколько должны подтвердиться их ожидания каждого обозначенного результата в реальности, а не в идеале): улучшения микроклимата в школьном и педагогическом коллективе (6), решения конфликтных ситуаций (7), адаптации учащихся (9), получения рекомендаций в трудных ситуациях (3), социализации обучающихся (8), осуществления коррекционной работы (5), улучшения поведения учащихся (5), успешной учебы (4), взаимодействия с родителями (8). Как видим,

наиболее значимой сферой деятельности педагога-психолога является адаптация и социализация учащихся, а также взаимодействие с родителями.

По мнению педагогов и администрации школ, в современной школе наиболее важны такие направления деятельности психолога, как адаптация первоклассников, пятиклассников и десятиклассников (0,143), коррекционная работа (0,062), работа с трудными детьми (0,041), консультации любых уровней (0,041), работа по предупреждению конфликтов (0,041).

Большинство испытуемых (47 %) считают, что педагоги-психологи должны пребывать в школе только в течение учебного процесса, однако значительная часть (26 %) утверждает, что психологи должны находиться на рабочем месте в течение всего рабочего дня. Очень небольшая часть (3 %) считает, что график работы психологов может быть гибким.

Представители администрации школ в большинстве своем (88 %) готовы обеспечить школьного психолога занятостью (зарплатой) в течение всего трудового дня. Остальная часть затрудняется ответить на этот вопрос в связи с полной неопределенностью будущего школы. Большинство директоров школ (64 %) готовы приложить усилия для того, чтобы в их школе появился квалифицированный психолог, 14 % готовы постараться привлечь не одного психолога, а нескольких, остальные 22 % не намерены предпринимать что-то, так как за них решают вышестоящие органы управления.

В заключение рассмотрим пожелания и рекомендации администрации и педагогов школ по совершенствованию работы школьного психолога. Главное, чтобы будущие педагоги-психологи заканчивали учебные заведения очно и обладали бы большими практическими навыками. Они отмечают, что необходимо не только вводить ставку психолога, но и выделять ему отдельное помещение, где была бы уютная, располагающая к беседе атмосфера, обеспечить педагога-психолога современными материалами по диагностике. По мнению испытуемых, психолог должен быть готов трудиться много (но зарплаты очень небольшие), не бояться идти работать в школу. Респонденты считают, что

в школе должно быть два психолога и они должны «жить» вместе с учениками, знать их мысли, настроение, интересы. Педагоги рекомендуют создать страничку психолога на школьном сайте, где можно организовать форум для учащихся, использовать больше методик, игр, задач. Эта же группа опрошенных отмечает, что ей не нравятся тренинги, на которых выносятся на публичное обсуждение внутренние проблемы, переживания, представления. Одно из пожеланий психологам – больше заниматься учащимися и меньше лезть в душу взрослым, а также быть востребованными как можно меньше.

Таким образом, ожидания педагогов и администрации школ адекватны современной действительности в сфере образования, соответствуют должностным обязанностям педагогов-психологов и затрагивают профессиональную компетентность последних и их эффективное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса.

Должность педагога-психолога является значимой для жизнедеятельности всей школы и каждого отдельного человека. Этим обстоятельством объясняются высокие требования к его личностным качествам, профессиональной компетентности и позиции в коллективе. Для успешной работы педагогу-психологу необходимо обладать определенным набором личностных и профессиональных качеств, внимательно относиться не только к совершенствованию стиля своей деятельности, но и создавать необходимые для этого условия, уделять должное внимание организации своего рабочего места. Необходимо владеть определенным набором знаний, умений и навыков, постоянно пополнять арсенал средств и методов работы, поддерживать хорошее взаимопонимание и сотрудничество с администрацией школы, педагогическим коллективом, учащимися и их родителями.

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

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М., 2002.

<sup>2</sup> Там же.

УДК 316.6

А. В. ГРИГОРЬЕВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: muadibone@gmail.com

## Специфика субъективного благополучия web-дизайнеров

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы субъективного благополучия web-дизайнеров. Анализу подлежат различные факторы, влияющие на процесс формирования состояния «удовлетворение трудом».

**Ключевые слова:** мотивация, профессиональная деятельность, отношения, социальные процессы, субъективное благополучие.

A. V. GRIGORYEV

## The Specificity of Subjective Well-being Web-designers

The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of subjective well-being web-designers. Analysis to be different factors affecting the specificity of the formation of a state of "satisfaction of labor".

**Key words:** motivation, professional activities, relationships, social processes, subjective well-being.

На формирование и реализацию личности большое влияние оказывает профессиональная среда. По мере адаптации человека к конкретной профессиональной среде возникают новые или трансформируются ранее существовавшие ценности, происходят изменения в мировоззрении, преобразуются структуры связей и отношений. Совокупность этих аспектов играет важную роль в развитии субъективного благополучия личности, характеризующего позитивное эмоциональное состояние удовлетворенности собой, своей профессиональной деятельностью и своей жизнью<sup>1</sup>. Состояние субъективного благополучия часто отождествляют с понятием счастья, душевного равновесия. Однако счастье – это кратковременное сильное положительное эмоциональное переживание. Человек не способен ощущать его постоянно: такой всплеск эмоций может быть вызван каким-то радостным событием, говоря же о субъективном благополучии, подразумевают состояние человека, в целом довольного своей жизнью, своим положением в социуме, тем, что он имеет, и тем, что с ним происходит.

Подробнее рассмотрим специфику субъективного благополучия субъектов в отдельно взятой области профессиональной деятельности – web-дизайне. Одна из главных ее составляющих – удовлетворение трудом. Это состояние является наиболее важным и ярко выраженным фактором качества работы, так как данная область деятельности является творческим процессом<sup>2</sup>. Пиковое

эмоциональное переживание наблюдается в заключительной стадии работы, когда виден сформировавшийся продукт труда. По мнению специалистов, в меньшей степени на уровень субъективного благополучия оказывает влияние и система отношений в процессе реализации труда, где можно обозначить и психологические, и социально-психологические элементы, в своей совокупности и системе, которые в немалой степени влияют на переживание удовлетворенности трудом.

Кроме того, в процессе работы индивиду в меньшей степени требуется задействовать социальные навыки. Как правило, в рамках профессиональной деятельности на субъективное благополучие web-дизайнера оказывают влияние социально-психологические отношения во время общения с заказчиком, а именно: получение заказа; обсуждение его деталей; консультация; предварительная демонстрация; сдача готовой работы заказчику. Последний пункт играет значительную роль в формировании позитивного эмоционального состояния субъекта, так как удовлетворение потребностей заказчика является основной целью профессиональной творческой деятельности.

Дизайнерам различных фирм приходится уделять большее внимание социальным процессам, в отличие от фрилансеров (индивидуально работающих): неотъемлемой частью их работы является общение с коллегами и администрацией. Если в штате фирмы есть менеджер, то одной из его обязанностей яв-

ляется устранение факторов, вызывающих неудовлетворенность работника трудом. Затем ему следует сконцентрировать внимание на приведении в действие мотивирующих факторов, обеспечивающих удовлетворенность трудом, и благодаря этому добиваться его высоких результатов.

В ходе разработки нового проекта web-дизайнер неизбежно сталкивается с проблемой анализа ошибочных действий, экспериментальных нововведений и внесения изменений в технику работы. Успешное решение этих проблем положительно сказывается на самооценке индивида, что способствует формированию субъективного благополучия. Кроме того, стоит отметить необходимость расчета собственных творческих сил и навыков. Переоценка способностей может тормозить работу или привести к провалу проекта, а это чревато кризисом профессионального развития и ухудшением психологического состояния. Однако в этом случае приобретает опыт оценки способностей, который может быть использован в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Удовлетворенность или неудовлетворенность работой напрямую зависят от таких факторов, как: достижения в работе, признание со стороны окружающих, ответственность, престижность работы, возможность продвижения по карьерной лестнице, перспективы профессионального роста<sup>3</sup>. Однако если дизайнер занимается профессиональной деятельностью индивидуально, данные факторы могут изменяться качественно и по силе воздействия. Так, например, достижения в работе становятся влиятельным фактором в том случае, если они оцениваются объективно со стороны других. Индивидуальная трудовая деятельность web-дизайнера происходит чаще всего в условиях самооценки, лишь на заключительном этапе выполнения какого-либо проекта возможна оценка других. В этом случае могут быть несоответствия самооценки и оценки результатов профессиональной деятельности, что вызывает негативные эмоции и снижает удовлетворенность трудом. В условиях коллективного труда дизайнер имеет возможность получать обратную связь в виде оценки своего труда от коллег и руководства, корректировать свои профессиональные действия, изменять отношение к процессу и результату своего труда. Таким образом, удовлетворенность трудом посте-

пенно объективируется, становится адекватной достижениям.

Шансы продвижения по карьерной лестнице создают дополнительную мотивацию для работника: он трудится эффективно, если видит перспективы роста в компании – человека привлекает развитие и движение. Кроме того, карьерный рост сулит повышение заработной платы, признание и высокую оценку коллег и клиентов, самореализацию, повышение квалификации. Перечисленные возможности не реализуются в индивидуальной деятельности, что затрудняет формирование субъективного благополучия, но может происходить компенсация за счет других факторов удовлетворенности трудом. Такими факторами, проявляющимися лишь в индивидуальной деятельности, могут быть работа в домашних условиях и свободный рабочий график. При действии первого снижаются помеховлияние различных внешних условий и, следовательно, энергозатраты организма в процессе деятельности. Создаются предпосылки для более полной реализации интеллектуального потенциала. Недостатком является отсутствие поддержки со стороны коллектива: если субъект сталкивается с трудноразрешимой проблемой, то на ее устранение уйдет больше времени, так как некому дать ценный совет в короткий промежуток времени либо оказать моральную поддержку.

Немаловажную роль в формировании субъективного благополучия web-дизайнера играет способ получения заработной платы. В профессиональной организации выплаты работнику осуществляются через бухгалтерию, их сумма, как правило, является фиксированной на отдельном этапе карьеры. Возможность подъема по карьерной лестнице и, соответственно, повышение заработной платы является дополнительным фактором мотивации сотрудника. Если рассмотреть индивидуальную профессиональную деятельность, то ее особенностью является полная самостоятельность субъекта в плане материального благополучия. Свободный график обеспечивает возможность саморегуляции деятельности: объема работы, ее режима, чередования труда и отдыха.

Таким образом, формирование субъективного благополучия web-дизайнеров в процессе работы имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при организации деятельности в условиях коллективного и индивидуального труда.

**Примечания**

<sup>1</sup> См.: *Шамионов Р. М.* Субъективное благополучие личности в профессиональной сфере // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2005. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/articles/d11392.shtml> (дата обращения: 25.06.2011).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См.: Психологический словарь // Мир психологии : сайт. URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1022> (дата обращения: 25.06.2011).

## ПЕДАГОГИКА

УДК 37.017.922

А. А. ОСТАПЕНКО

Кубанский государственный университет  
E-mail: ost101@mail.ru

А. В. ШУВАЛОВ

Институт психологии РАН, Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово» (г. Москва)  
E-mail: virtus@front.ru

### **Цели образования в свете христианского мировоззрения**

В статье предпринята попытка конкретизации идеи полного образования в виде антропологической матрицы образовательных целей и результатов. Фундаментом теоретической конструкции послужили онтологические основания человеческого способа и образа жизни. На этой основе выстроена пятиуровневая структура нормированных и ненормированных образовательных целей, осуществлено соотнесение психологической антропологии и святоотеческой традиции с выходом на осмысление злободневных проблем педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** сущностные силы и родовые способности человека, норма развития человека, нормированные и ненормированные образовательные цели, нормативные, предельные и запредельная формы бытия человека, антропологическая матрица образовательных целей, полное образование.

A. A. OSTAPENKO, A. V. SHUVALOV

### **Educational Aims in the Sphere of Christian Outlook**

The author attempts to define concretely the ideas of complete education in the aspect of anthropic matrix's educational purposes and results in this article. The basis of theoretical construction caused ontological foundations of human's method and life-style. On this basis has been built a five-level structure of normalized and non-normalized educational aims, is realized the correlation of psychological anthropology and holly-paternal traditions with the issue on understanding the hot-button problems of pedagogical activity.

**Key words:** essential forces and generic capacity of a person, norm of developing of a person, normalized and non-normalized educational aims, normal, limiting and over limiting forms of human's existence, anthropic matrix of educational purposes, complete education.

*Норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при соответствующих условиях.*

В. И. Слободчиков

На первой Красноярской конференции по современной дидактике профессор Т. М. Ковалева высказала, на наш взгляд, перспективную идею о нормированных и ненормированных знаниях, суть которой заключалась в том, что для освоения нормированных знаний достаточно иметь учителя, организующего процесс обучения, а для освоения

ненормированного знания необходима иная, более емкая, педагогическая позиция<sup>1</sup>. Идея, как нам кажется, может быть еще более продуктивной, если ее расширить на всю сферу образовательных целей как предполагаемых результатов развития и саморазвития человека, а не ограничиваться только нормированными и ненормированными знаниями. Попробуем это сделать, попутно выстраивая своего рода иерархическую лестницу антропологической структуры на основе христианского мировоззрения<sup>2</sup>.

Отталкиваясь от философско-психологических построений В. И. Слободчикова, наметим в первом приближении ступени антропологической лестницы как уровни *нормированных и ненормированных образовательных целей*<sup>3</sup>. Ранее мы выделили пять ступеней: *ознакомительный* (по необходимости), *законнический* (в соответствии с образовательным стандартом), *благодатный* (по любви), *творческий* (по призванию) и *спасительный* (по образу Творца)<sup>4</sup>.

Представим сводную таблицу и прокомментируем ее, двигаясь снизу вверх (табл. 1).

Опираясь на антропологические идеи С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчиков утверждает, что деятельность, сознание и общность «являются всеобщими способами бытия че-

ловека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия»<sup>5</sup>. Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, *здесь – все во всем*; они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою специфику. Соответственно, человек – это существо деятельное, способное к созиданию и осознанным преобразованиям; сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчет в сделанном; общественное, укорененное в сложной системе связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные

Таблица 1

Антропологическая матрица образовательных целей

Антропологические формы		Запредельная форма бытия			БОГОЧЕЛОВЕК воплощение онтологической истины		
		Предельные качества человека			Героизм	Гениальность	Святость
		Евангельские образы			Внешний человек	Внутренний человек	Новый человек
		Образы «Я»			«Функциональное Я»	«Индивидуальное Я»	«Духовное Я»
		Нормативные образы бытия человека			Человек как субъект	Человек как индивидуальность	Человек как личность
Уровни образовательных целей (результатов)	ненормированные	5) спасительный (по образу Творца)	5	Подвижничество	Прозорливость	Жертвенность	
		4) творческий, или созидательный (по призванию)	4	Продуктивность жизнедеятельности	Осмысленное отношение к жизни	Нравственное достоинство	
		3) благодатный (по любви)	3	<b>Трудолюбие</b>	<b>Любознательность</b>	<b>Человеколюбие</b>	
	нормированные	2) законнический (по закону)	2	Умения	Знания	Убеждения	
		1) ознакомительный (по необходимости)	1	Навыки	Представления	Нормы	
Объекты человеческого опыта		0	Способы	Факты	Ценности		
Онтологические основания	Сущностные характеристики человеческого существования		фундамент	Самообладание («быть в себе»)	Самобытность («быть самим собой»)	Самоодоление («быть выше себя»)	
	Тип доминанты (в логике учения А. А. Ухтомского)			На созидание	На познание истины	На человека	
	Персональные проявления			Труд	Переживание	Общение, отношения	
	Способы воплощения человеческой сути			Самость	Свобода	Любовь	
	Сущностные силы человека			Субъектность	Рефлексивность	Совестливость	
	Основания человеческого способа жизни (по В. И. Слободчикову)			Деятельность	Сознание	Общность	



силы человека: субъектность, рефлексивность, совестливость; способы воплощения человеческой сути: самость, свободу, любовь; сущностные характеристики человеческого существования: самообладание («быть в себе»), самобытность («быть самим собой»), самоодоление<sup>6</sup> («быть выше себя»). В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в труде, переживаниях<sup>7</sup> и общении (отношениях) конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А. А. Ухтомскому), которые побуждают его к преодолению своей ограниченности. Это – доминанты: на созидание, на познание истины, на другого. Первая противостоит несостоятельности во всех ее проявлениях, доминанта на познание истины несовместима с поверхностностью взглядов и приземленностью интересов, а третья предполагает преодоление человеком своего эгоцентризма.

С ними связана неодолимая тяга людей к познанию и практическому обустройству окружающего мира, в процессе которых человечество собрало и систематизировало обширный свод способов, фактов и ценностей. По мере накопления этих культурно-исторических активов старшие поколения старались передавать их младшим, называя систему наследования и преемственности образованием. Но, как показывает современная действительность и доступный исторический опыт, образование образованию рознь: здесь возможно и последовательное восхождение, и драматическое нисхождение. Антропологическая лестница образовательных целей (результатов) призвана прояснить масштаб педагогических прорывов и отступлений.

*Первый (нижний) уровень* образовательных целей мы назвали *ознакомительным*. Он соответствует этапу введения в ту или иную дисциплину, сферу деятельности и/или круг общения, на котором человек приобретает отдельные навыки (часть из которых будет доведена до автоматизма), фрагментарные представления (их еще предстоит собрать в систему знаний) и формальные нормы (которые в перспективе могут стать личными убеждениями и привычками). Внешние (экстериорные) объекты человеческого опыта (способы, факты, ценности) отчасти интериоризируются, но еще не становятся личност-

но присвоенными. В. В. Гузеев предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть усвоением, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий) – присвоением»<sup>8</sup>. На ознакомительном уровне образовательных результатов мы ведем речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: внешние способы деятельности превращаются во внутренние навыки, еще не обретая основательности умений; внешние факты превращаются во внутренние представления, не достигая при этом полноты и прочности знания; внешние ценности превращаются во внутренние нормы, не становясь при этом глубоко личностными убеждениями. Здесь человек оснащается средствами первичной ориентации в сложных условиях природного и социокультурного пространств.

*Второй уровень* образовательных целей мы определили как *законнический*. Его нормативы **узакониваются** обществом в различных формах. Знания и умения закрепляются образовательными стандартами, программами, требованиями к выпускнику и т. п. Именно они подвергаются проверке на соответствие букве «закона»; процедур такой проверки изобрели достаточно: экзаменовка, тестирование, собеседование. В дополнение общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных привычках, хороших и плохих убеждениях.

Именно по показателям второго уровня принято судить о мере «образованности» (обученности и воспитанности) человека. Здесь ценятся полнота и прочность знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным и социально адаптированным.

О том, что аббревиатура ЗУН (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду нерядоположности ее составляющих, мы уже неоднократно писали, поэтому не будем повторяться<sup>9</sup>. Эта нерядоположность обусловлена тем, что навыки соответствуют первому уровню образовательных результатов, а знания и умения – второму. Справедливости ради заметим, что путаница в понятиях «умение» и «навык» отчасти обусловлена языковыми процессами. Дело в том, что изначально глагол «навыкать» означал «набивать руку, наострившись, навыреть»<sup>10</sup>, а прилагательное

«навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приемы его»<sup>11</sup>. Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» – это высшая степень «навыкания», а «уменье» – это «опытность, знание, усвоенные дела, работы»<sup>12</sup>.

Сегодня слово «навыкать» вышло из употребления. Оформляя учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь...», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвел «навык» в высшую степень «умения». Таким образом, «живость» великорусского языка внесла двусмысленность не только в аббревиатуру ЗУН, но и в причастные к ней разделы педагогической науки.

Нижние два уровня образовательных целей (результатов) резонно называть (вслед за Т. М. Ковалевой) нормированными (см. табл. 1). Они обеспечиваются хорошей организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности. Творчество и созидание, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены. Последующие уровни образовательных целей (результатов), соответственно, будут считаться ненормированными.

Прежде чем вернуться к таблице и продолжить движение вверх, сделаем небольшое отступление. Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, но сделал это под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Хороший это выпускник или нет?

Или другой пример: выпускник медицинского вуза, в «красном» дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он из корыстных побуждений систематически применял полученные в вузе анатомические знания и хирургические навыки, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в

подпольной клинике. Хороший это выпускник или нет?

Для современного образования, которое последовательно превращается в сферу услуг, этот вопрос, к сожалению, неактуален: достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или, как теперь принято говорить, «компетентностей»). А вот что дальше?

*Третий уровень* образовательных целей (результатов) мы назвали *благодатным*. Под благодатью понимается Божие расположение, движимое **любовью** к людям. В человеке благодать действует как любовь. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребенку **жизнелюбие**; «умелец» формирует в ребенке **трудолюбие**; «учитель» культивирует у ребенка **любопытность**; «мудрец» воспитывает в ребенке **человеколюбие**. Причем эти понятия вполне употребимы и за пределами христианской лексики. Жизнелюбие, трудолюбие, любопытность и человеколюбие являются очень точными (по сути – универсальными) индикаторами психологического здоровья как среди детей, так и среди взрослых<sup>13</sup>. Воспитание в любви и достоинстве – вот основные условия психологического благополучия современных детей.

Переходя из психологической реальности в педагогическую, мы понимаем, что можем без потери содержания считать их образовательными (точнее, воспитательными) целями (результатами) третьего уровня. Ибо и жизнелюбие, и трудолюбие, и любопытность, и человеколюбие не являются качествами врожденными, их необходимо прививать, возвращать (воспитывать) и беречь в человеке. А это преимущественно педагогическая задача, поднимающая образование на благодатный уровень. При внимательном рассмотрении видно, что она вполне соответствует исходным онтологическим основаниям и связанным с ними аспектам развития и саморазвития человека. Причем жизнелюбие (как наиболее здоровая форма самолюбия), являясь проявлением жизнеспособности и основой жизнестойкости человека, пронизывает все сферы бытия. Опыт и переживания, дарованные детям на благодатной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими своего про-

фессионального призвания и человеческого назначения, о которых речь пойдет в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы.

Еще одно отступление: вспомним «вышколенного», но деморализованного горелотличника и умелого, но аморального хирурга-трансплантолога и вернемся к вопросу: «Хорошие это выпускники или нет?» Вопрос отнюдь не риторический. В рамках законнического уровня «образовательных услуг» ответ будет положительным. А вот с позиций третьего – благодатного – уровня осмысления результатов образования он будет другим.

Драматизм ситуации в том, что в стране существенно подорвана система семейного воспитания, разрушена и не восстановлена система общественного воспитания (а это угроза еще более серьезная, чем «распиливание» оборонного потенциала). Внутри системы образования – атмосфера «осушения»: образовательные учреждения все больше начинают походить на центры репетиторства и культмассового досуга. На фоне десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для процветания гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом существенные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. По отношению к воспитательным задачам среди молодых учителей все больше тех, кто «не ведает, что творит», среди уважаемой части – тех, кто «умывает руки».

Конечно, проще и привычнее излагать стандартные знания и штамповать типовые умения – их и измерить, и продемонстрировать можно. Куда сложнее с воспитанием – оно для учителя постоянный источник сомнений, тревог и волнений. Здесь на передний план выходит «человеческий фактор»: приходится работать не «методикой», а «собой», а стало быть, неизбежно и с собой, со своей личностью и совестью, поэтому воспитательная работа требует от учителя мужества. Здесь неминуем переворот в сознании и позиции учителя, когда он движим чувством профессионального долга, а не конъюнктурой заработка, а это уже ближе к служению, чем к услуге.

Четвертый уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *творческим*, или *созидательным*. Редкий школьник не мечтает изобрести и собственноручно собрать

какое-либо новое устройство для общего блага, сформулировать революционную научную идею или воплотить совершенный художественный образ, или как минимум реализовать проект, в основе которого будет его авторский замысел, а в результате – конкретная польза людям. Интерес к творчеству и тяга к созиданию побуждают человека искать свое призвание и совершенствовать свои способности.

Известно, что на традиционных встречах выпускников даже самые строгие и придирчивые учителя не выпытывают у своих, уже испытанных жизнью учеников, помнят ли они закон Ома, воспроизведут ли отрывок из «Евгения Онегина», перечислят ли исключения из какого-либо правила русского языка. Учителя интересуются тем, что успели сделать, в чем отличились и чего достигли в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует не буквальный, а отсроченный результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать свое призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью учителей стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним<sup>14</sup>. Именно эти качества становятся основой для реализации созидательного (а не потребительского) потенциала человека.

Ни одно благоразумное мировоззрение не может ставить своей целью воспитание потребителя. Даже в таких разных мировоззрениях, как христианство и марксизм, есть сходство в том, что условием нормального существования человека в обществе считается необходимость даяния другому. Это позволяет прагматичным либералам некорректно уравнивать «рабство православия» и «советский тоталитаризм». Скорее, указанная черта советской стратегии воспитания есть следствие того, что она развивалась на культурно-исторической и социальной почве, в основе которой православие. Правда, идея созидания в советской и православной стратегиях выражена в разных формулах. Советская педагогика утверждала, что человек обнаруживает себя личностью там, где «производит результат, всех других волнующий, всех других касающийся»<sup>15</sup>. В православии это выражено более емко: «Мое есть то, что я отдаю другим» (прп. Максим Исповедник). Либеральное мировоззрение пользы даяния не отвергает, но во главу угла ставит все же потребление.

Толкование четвертого уровня образовательных целей (результатов) – не прихоть авторов, не приемлющих либеральные ценности общества потребления. Оно отражает объективную необходимость: для стабильного развития и процветания обществу нужны не потребители, а созидатели – люди, способные не просто найти себе применение, но и привнести что-то новое, обогатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательной целью здесь является выявление и реализация человеком своих лучших качеств и способностей, своего призвания. Тема – полная внутренней драматургии сродни мифологическому путешествию по водам Мессенского пролива. С одной стороны, цепляет «отмель малодушия», с другой – крутят «водовороты соблазнов». Важно не испугаться трудностей и не отступить, не поддаваться искушениям и не разменяться по мелочам. Будем откровенны – удастся это не всем. Но если человек выбирает дело по душе и остается верным ему и своему долгу, то в его труде, переживаниях и отношениях появляются мастерство, здравомыслие и благородство. Трудолюбие приносит свои плоды и становится основой продуктивной жизнедеятельности, любознательность вырастает до осмысленного отношения к жизни, человеколюбие принимает устойчивый характер нравственного достоинства человека.

В занятии по призванию степень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки. Созидатели чтут традиции, но часто они не останавливаются на уже достигнутом и стремятся пойти дальше. В сфере деятельности это может быть творческий подход к делу и новаторство; в сфере сознания и познания – пронзительность ума и эвристичность мышления; в сфере человеческой общности – это всегда забота, терпимость и ответственное отношение к другим людям (ближним и дальним) в самых разных жизненных ситуациях. Причем каждое из этих качеств во многом есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности.

Переходя на *пятый* (высший) уровень образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы поименовали *спасительным*, памятуя об истории и характере отношений Бога и людей. Согласно Священному Писанию человек был создан по образу и подобию Творца. В Первообразе обретает человек свое онтологически истинное значение. При этом Образ Божий

человеку дан, подобие же задано! В этом состоит и присущий человеку дар, и наивысшая образовательная цель, которую надлежит положительно осмыслить и возвести к ней свои устремления. Жить в общении с Богом, познавать Замысел Божий, следовать Воле Божией и пребывать в Любви Божией – значит исполнять свое человеческое назначение на земле.

Человеку важно осознать свою царственную природу, возвышенную «дуновением Божиим» до духовной жизни: человек – живое существо, призванное к обожению (единению с Богом). Но нужно помнить, что человеческая самонадеянность привела к первородному и всеобщему падению, в результате природа человека поражена грехом, Образ Божий в человеке искажен и помрачен, а сам человек нуждается в исцелении. В переводе с греческого «грех» значит «промах». Это состояние, когда человек изменил своему назначению, когда жизнь не попадает в «цель» (теряет цельность), когда он лишился ориентира и сбился с пути духовного развития (пути Истинного), когда мнимые успехи не решают главную «задачу» (спасение). В библейском понимании грех – это антипод праведности (чувства правды). Применительно к современной жизни – это состояние человека, лишённого чувства правды в отношении собственной жизни, в результате чего он застревает в обыденности, попусту растрачивает свои силы и способности, впадает в пагубу, явно или подспудно переживает бесцельность жизненного пути (внутренний разлад, духовный тупик). И требуется духовное пробуждение, переосмысление жизни, изменение системы жизненных отношений. Если мы внимательно вчитаемся в Библию, то обнаружим, что спасение там означает избавление от ложной, пошлой, слепой, извращенной, поверхностной жизни и приобщение к жизни полной, прекрасной, божественной.

Бремя греха не затрагивает первооснов и направленности человеческого существа. «Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа»<sup>16</sup>. Человеку предоставлена свобода нравственного выбора: остаться рабом греха или сделать его чуждым себе, найти путь к Богу и трудиться для уподобления Ему. В этом суть исцеления (восстановления цельности) человека: изменяя и исправляя нашу жизнь, мы исцеляем свою человеческую природу.

Мы живем в спасительные времена. Полнота бытия воплощена в Богочеловеке Иисусе Христе. Образ жизни и поступки Христа явили собой олицетворение онтологической истины. Призвав лично и каждого из нас ко спасению, Господь сказал: **«Я есть путь, истина и жизнь»** (Ин. 14: 6). И ты – человек – волен встать на этот Путь, возлюбив Истину и обрести Жизнь вечную. В Нагорной проповеди Он изложил заповеди, исполняя которые, человек может обрести счастье и полноту жизни. Они именуются Заповедями Блаженств. Блаженство и есть синоним счастья. Тем самым Господь дал прямые наставления об условиях и критериях *нормы – лучшего, что возможно для человека в перспективе его земной жизни.*

Пятый уровень особый – это уровень синергии (сотрудничества) Бога и человека, взаимодействия человеческой свободы и божественной благодати в реализации Божьего замысла о спасении мира и человека. Движение человека к Богу зиждется на вере. Опыт ревнителей веры и праведников свидетель-

ствует, что неотступное следование Образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преобразению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в сфере деяний – *подвижничества*, в сфере сознания и переживания – *прозорливости*, в сфере общности и отношений – *жертвенности*. Так будем помнить цель, с которой мы созданы, и стремиться к ней спасительным путем, указанным нам Христом и святыми Его.

Ранее на основании уже упомянутой онтологической триады «деятельность – сознание – общность» были выявлены и описаны нормативные образы, предельные качества и запредельная форма бытия человека<sup>17</sup> (табл. 2).

Эту антропологическую схему мы поместили во главу нашей постройки, логично увенчав ее понятием Богочеловека. Таким образом, мы возвели антропологическую лестницу образовательных целей и результатов: *от законничества через благодатность ко спасению*. По отдельности ее ступени фиксируют частичные измерения процесса

Таблица 2

**Нормативные образы, предельные качества и запредельная форма бытия человека**

Запредельная форма бытия	БОГОЧЕЛОВЕК		
	Непостижимая для обыденного рассудка, запредельная форма универсального со-бытия		
Предельные качества человека	<i>Героизм</i> как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании	<i>Гениальность</i> как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества	<i>Святость</i> как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу
Евангельские образы человека	<i>Внешний человек</i> , поглощенный реалиями мирской жизни	<i>Внутренний человек</i> , сосредоточенный на реалиях внутренней жизни и своем призвании	<i>Новый человек</i> , преобразенный в деятельном стремлении к Добру и Истине
Образы человеческого «Я»	«Функциональное Я»: активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	«Индивидуальное Я»: самоидентификация и творческая самореализация	«Духовное Я»: универсализация индивидуального бытия, самоодоление и синергия
Нормативные образы бытия человека	<i>Человек как субъект</i> собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей	<i>Человек как индивидуальность</i> , как выразитель уникальной, самостоятельной внутренней сущности, как самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как автор собственной жизни: в миропонимании, стиле деятельности, социальном поведении	<i>Человек как личность</i> , во встрече и отношениях с другими людьми определяющий свободно и ответственно свое место в жизни, в обществе, в культуре, свою позицию в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла; личностное бытие – это муки выбора, риск поступка, тяготы ответственности за себя и других
Онтологические основания человеческого способа жизни	<i>Человеческая деятельность</i>	<i>Человеческое сознание</i>	<i>Человеческая общность</i>
Общие тематические параметры	<b>Формы бытия человека</b>		

образования. Собранные на основе принципа иерархии – соподчинения нижележащих образовательных результатов вышележащим образовательным целям, они становятся выражением идеи полного образования<sup>18</sup>.

Нас могут упрекнуть в утопизме ненормированных аспектов образования. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия – это «место, которого нет», где «ου» – нет, «τοπος» – место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как пространство обретения человеком полноты своей реальности.

Возможны возражения, что современный обыватель не стремится подняться выше стандартов «законнического» уровня образования. Однако в качестве ответа мы напомним аллегорический образ реки, предложенный Л. Н. Толстым. При обсуждении картины Н. Рериха «Гонец» он сказал молодому художнику: «Случалось ли Вам в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осушения»). Поэтому и возникает насущная необходимость соотнесения формальных образовательных целей и стандартов с исконной духовной традицией, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже.

Может быть еще одно возражение: функции системы образования заданы нормативной базой. Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни, может быть, как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое усилие, задуматься о профессиональном долге и о важности сверхнормативных педагогических задач. Ведь современная система образования подобно шагреновой коже сжимается и вырождается в сферу услуг. Происходит дегедогизация образования: педагогическая деятельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ЕГЭ. Цели образования (см. табл. 1, они выделены серым цветом) «упакованы» в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознательность, ни человеколюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотрены, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и возвращать. Они – верное условие того, что образование сродни источнику «живой воды». К ним можно приобщать и приобщаться. Вот только педагоги в позиции (а точнее, в позе) «чего изволите-с?!» вряд ли на это способны.

*Статья подготовлена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. Исполнитель: Свято-Тихоновский гуманитарный университет. Шифр заявки: 2010-1.1-300-151-107. ГК 14.740.11.07 90 от 30.11.2010 г.*

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Ковалева Т. М. Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования : материалы науч.-метод. конф. : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. П. А. Сергоманова, В. А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 46.

<sup>2</sup> Образ «лестницы» (лестницы) был использован христианским подвижником, византийским философом, настоятелем Синайского монастыря Иоанном Лествичником (V–VI вв.) при описании стадий духовного возрастания человека. Это «ступени» добродетелей, по которым христианин восходит на пути духовного совершенствования к Добру и Истине.

<sup>3</sup> См.: Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005 ; Он же. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.

<sup>4</sup> См.: Остапенко А. А. Нормированные и ненормированные образовательные результаты, или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35–40.

<sup>5</sup> См.: Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. С. 25.

<sup>6</sup> Преодоление человеком своего эгоцентризма, децентрация и самоотдача в отношениях с другими людьми.

<sup>7</sup> Под переживанием мы вслед за Ф. Е. Василюком понимаем, прежде всего, особую работу человека по организации своего внутреннего мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни (см.: Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984).

<sup>8</sup> Гузев В. В., Остапенко А. А. Усвоение знаний и освоение умений : сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 133.

<sup>9</sup> См.: Остапенко А. А., Гузеев В. В. Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47–54; Остапенко А. А. Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании : человекообразный ракурс : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М., 2009. С. 56–63.

<sup>10</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1994. Т. 2. Стлб. 1015.

<sup>11</sup> Там же. С. 1017.

<sup>12</sup> Там же. Т. 4. С. 1017.

<sup>13</sup> См.: Шувалов А. В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 3. С. 50–82; Он же. Очерки психологии здоровья : мировоззренческий, научный и практический аспекты. М., 2009.

<sup>14</sup> Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «учителями» называли духовных наставников, а «учителми» (и даже «училками») предметников.

<sup>15</sup> Ильенков Э. В. Философия и культура. М., 1991. С. 412.

<sup>16</sup> Лосский В. Н. Боговидение. М., 2003. С. 499.

<sup>17</sup> См.: Шувалов А. В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения. С. 50–82.

<sup>18</sup> Таблица читается снизу вверх.

УДК 371

Е. А. МАКСИМОВА

Саратовский государственный социально-экономический университет  
E-mail: maksimolena@yandex.ru

## Парадигма образования информационного общества

В статье раскрывается роль знания как ценности информационного общества; определяются предпосылки необходимой модернизации системы образования; даются характеристики личностной парадигмы образования как адекватной информационному обществу. Сделан вывод о развитии качеств информационной личности через освоение универсального знания.

**Ключевые слова:** знание как экономический ресурс, информационное общество, знаниевое общество, парадигма образования, личностная парадигма, универсальное знание.

E. A. MAKSIMOVA

## Education Paradigm in Information-oriented Society

The article covers the role of knowledge as a value in information-oriented society. The author defines implications of education system modernization, and characterizes personal-oriented education paradigm as most suitable for information-oriented society. The conclusion of development personal characteristics through obtaining universal knowledge is drawn.

**Key words:** knowledge as an economic resource, information-oriented society, knowledge-oriented society, education paradigm, personal-centered paradigm, universal knowledge.

Начиная с середины (а в России – с конца) ХХ в. мировая научная общественность размышляет о проявлениях глобального кризиса, предсказанного П. Сорокиным, как эффекта от смены культурных сверхсистем и его влияний на разные стороны жизни. Политологи и экономисты изучают процессы глобализации на государственном и рыночном уровнях, социологи исследуют личную и профессиональную мобильность в условиях открытия границ, упрощения процедуры их пересечения, культурологов привлекает всплеск внимания к этно-проявлениям культуры как процесс, противоположный глобализации, педагоги озабочены приведением системы образования в соответствие с требованиями нового общества.

Само зарождение общества нового типа связано с не наблюдаемой ранее в экономи-

ке ситуацией, когда число служащих превысило число рабочих, занятых на производстве. Это состояние в экономике, а вслед за ней и в социальной жизни стали обозначать как «постиндустриальное» (Д. Белл), «постпотребительское» (Д. Рисмен), «посткапиталистическое» (Р. Дарендорф), «супериндустриальное», «информационное» (О. Тоффлер). Предлагаемые названия нового этапа обозначают переход от потребительского, индустриального общества и, соответственно, порожденного им типа культуры и образования к обществу нового уровня организации – информационному. Данный переход интерпретируется преимущественно в терминах культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все элементы которой служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуаль-

ность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей. Информационное общество интерпретируется как цивилизационное состояние перехода к новой социокультурной реальности, основными индикаторами которой являются знание, информация и высокоразвитая сфера услуг, а человек метафорически представляется как сложный информационный процесс, уравнивающий внутреннюю среду организма и внешнюю среду его окружения путем обмена информацией<sup>1</sup>.

Знание сегодня начинает выполнять не свойственную ему ранее функцию – оно становится экономическим ресурсом, поскольку владение им, умение его использовать повышают эффективность работы организации и обеспечивают конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Символом информационного общества становится торжество знаний, информации и высоких технологий во всех отраслях деятельности, а в профессиональной области информация и знания зачастую замещают труд в качестве источника прибавочной стоимости. В связи с этим в ряде исследований высказывается мысль, что современное общество – не столько «информационное», сколько «знаниевое». Эта мысль подтверждается обобщающими характеристиками современного этапа развития: ориентацией на знание как на главный возобновляемый ресурс развития; глобальной информационной инфраструктурой; возрастанием роли знаний, информационных продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте и т. п. Действительно, в обществе, переживающем лавинообразное накопление информации, особое значение приобретает личностное знание, способность человека к его генерации, к обучению и порождению инноваций, т. е. ценность специалиста определяется не количеством накопленной им информации, а персонифицированным знанием, переведенным в его стратегический потенциал.

Одновременно необходимо отметить, что информационное (знаниевое) общество возникло не мгновенно: процесс его становления происходит на наших глазах. Например, В. А. Возчиков предлагает периодизацию становления информационного общества: 1930–1950-е гг. – протоинформационный период; 1960–1990-е гг. – период оптимистических прогнозов, «проектный»; рубеж XX–XXI вв. – период критического изучения реальности и перспектив информационного общества<sup>2</sup>.

Логика происходящих сегодня изменений позволила Е. Ю. Игнатъевой разделить постиндустриальный этап развития на два периода: информационное общество и общество знаний. Для первого характерно накопление информации, разработка и резкий рост телекоммуникаций и программных средств поиска, передачи и обработки информации. Во втором приоритет отдается личностному знанию. На фоне глобальной интеллектуализации всех сфер общества информационная насыщенность и доступность снизили ценность информации как таковой. Конкурентное преимущество стали иметь те организации, которые не только обладают информацией, но на ее основе способны порождать новые знания и инновации<sup>3</sup>.

Следует, тем не менее, признать: реалии мирового развития показывают, что в глобальном масштабе преждевременно говорить о снижении значения материального производства, о реальном выходе на приоритетные позиции в структуре системы ценностей знаний, интеллектуальной деятельности. В контексте реализации «информационного проекта» как повсеместного решения материальных проблем, обеспечения высокого качества и непрерывности образования, торжества знаний и высоких технологий во всех отраслях деятельности рассматриваются примеры, когда общественные ожидания, связанные, казалось бы, с отдаленным будущим, становятся повседневной практикой.

Ряд информационных проектов (мобильная связь, цифровые медиа, системы управления) подтвердили общественные ожидания и стали повсеместной практикой. Одновременно такие задачи, как мирное сосуществование государств, решение глобальных проблем и прочие не находят практического осуществления и отодвигаются на неопределенный срок, поэтому современную социокультурную ситуацию следует интерпретировать как начальную стадию информационного общества с неизбежными издержками его становления.

Удивительно актуальными по отношению к современным ожиданиям, связанным с информатизацией и информационным обществом, кажутся слова Н. А. Бердяева в адрес технологизации, развития и мощи техники: «Не будет преувеличением сказать, что вопрос о технике стал вопросом о судьбе человека и судьбе культуры. В век маловерия, в век ослабления не только религиозной веры, но и



гуманистической веры XIX века единственной сильной верой современного цивилизованного человека остается вера в технику, в ее мощь, в ее бесконечное развитие»<sup>4</sup>. Точно так же, разуверившись в техническом прогрессе, столкнувшись с его многочисленными негативными последствиями – техногенными катастрофами, изменением сознания – многие сегодня, кажется, исповедуют новую веру – в то, что грядущее информационное общество способно создать глобальное эгалитарное пространство. Несомненно, развитие технологий влияет на все стороны жизни человека, меняет стратегии ведения бизнеса, корректирует систему социальных отношений, требует модернизации системы образования.

Интенсивное развитие информационных и коммуникационных технологий, развитие глобальной компьютерной сети способствуют погружению современного человека в неоднородную, мозаичного типа информационную среду. О. Б. Даутова предупреждает о возможности развития информационного невроза, информационной агрессии или зависимости, о низкой устойчивости к манипулятивным воздействиям в случае отсутствия у человека, погруженного в единый информационный континуум, семиотической компетентности<sup>5</sup>. Полагаем, что речь идет о способности отбирать из непрерывного информационного потока необходимую информацию, переводить ее в актуальное знание, использовать его для практической деятельности; о владении диагностическим инструментарием, позволяющим распознавать стремление к манипулятивному воздействию со стороны производителей информации и способности противостоять таким воздействиям.

Традиционно развитие способностей связано с образованием, поэтому проанализируем признаки системы образования, обеспечивающей развитие вышеназванных качеств личности информационной эпохи. Н. Н. Суртаева обосновывает необходимость изменений образовательной системы невозможностью постичь сегодня будущее при помощи старых мыслительных моделей<sup>6</sup>. Традиции, представляющие собой не что иное как реконструкцию прошлого, не удовлетворяют более задаче формирования настоящего и прогнозирования будущего. Развитие этой идеи позволяет сделать вывод, что и следование традиции, в том числе в сфере образования не адекватно требованиям современного этапа его развития, прежде всего потому, что

образование сегодня должно нести не только функцию передачи социального опыта, как отмечалось на Международном симпозиуме «Синергетика в решении проблем XXI века: диалог школ», но и работать на опережение – готовить человека к жизни в эпоху кризисов. Поэтому сегодня встает необходимость разработки и применения в реальной практике новой парадигмы образования, объединяющей его цели и содержание, концепцию и технологии обучения, технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса и критерии оценки результатов. Напомним, что применительно к сфере образования парадигма традиционно понимается как краткая формула состояния образования в определенный исторический период: в парадигме заключается суть отношений между всеми составляющими образования как системного объекта, а именно: целью, содержанием, формами, методами и отношениями участников образовательного процесса.

Научный коллектив под руководством Э. Ф. Зеера, разрабатывая принципы модернизации образования посредством компетентностного подхода, дал подробную характеристику наиболее распространенных парадигм образования: когнитивной, деятельностной, личностной<sup>7</sup>. Мы считаем, что требованиям информационного (знаниевого) общества наиболее адекватна личностная парадигма, в связи с чем дадим ее основные характеристики:

целью является становление личности, формирование многомерных метапрофессиональных качеств;

она основана на концепции развивающего обучения;

содержанием образования выступает формирование личностно значимых способов учебной деятельности;

применяются антропоцентрические технологии обучения – саморегулируемое учение, гуманно-личностный стиль взаимодействия субъектов образовательного процесса, отношение к обучающемуся как субъекту самоуправления и самореализации;

критерием оценки результатов образования выступает мониторинг развития подструктур личности.

И. Е. Видт разработала характеристики соответствующей информационной эпохе образовательной модели:

поскольку типом жизнеобеспечивающего ресурса являются высокие информационные

технологии, в содержании образования акцентируются универсальные знания, паритет всех блоков культуры;

доминирование индивидуального сознания личности как субъекта культуры актуализирует проективный метод, формирование субъекта, способного к самоорганизации;

субъект-субъектные культурные связи порождают интегративный, проектный принцип преподавания;

открытые межкультурные коммуникации стимулируют поликультурность, глобальность, многовариантность, неограниченность образования<sup>8</sup>.

При сопоставлении характеристик личностной парадигмы, наиболее соответствующей требованиям информационного общества с тезисом о главенстве и ценности знаний как сущностном признаке информационного общества, неизбежно возникает вопрос: нет ли тут противоречия, не возвращаемся ли мы таким образом к столь критикуемой когнитивной, «зуновской» парадигме образования? Полагаем, что нет, поскольку речь идет не о знаниях как суммарном количестве прочитан-

ных книг, заученных правил, пересказанных текстов, а скорее – о готовности человека переводить стратегический знаниевый потенциал в актуальные возможности, способности к обучению на основе полученного образования, возможности порождения и распространения нового знания на основе имеющегося опыта и т. д. Фактически речь идет о так называемом универсальном (эпистемном) знании, направленном на осознание сущности любого предмета, на комплексное объяснение ситуации, на мир артефактов. Его развитие, по замечанию И. Е. Видт, возможно благодаря равному представительству в архитектуре педагогического пространства науки, морали и искусства<sup>9</sup>.

Полагаем, что освоение универсального знания, отражающего целостное пространство культуры, максимально соответствует характеристикам личностной парадигмы образования и содействует формированию человека-универсала, готового адаптироваться к изменениям, спровоцированным переходом общества на новый, информационный (знаниевый) этап своего развития.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: *Возчиков В. А.* Философия образования и медиакультура информационного общества : автореф. дис. ... д-ра философ. наук. СПб., 2007.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См.: *Игнатъева Е. Ю.* Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы : автореф. дис. ... д-ра педагог. наук. Великий Новгород, 2008.

<sup>4</sup> *Бердяев Н. А.* Человек и машина (Проблема социологии и метафизики техники) // Педагогическая публицистика Российского зарубежья / сост.: Е. Г. Оссовский, В. П. Киржаева, О. Е. Оссовский. Саранск, 2006. С. 46.

<sup>5</sup> См.: *Даутова О. Б.* Социокультурная обусловленность современной учебно-познавательной деятельности // Человек и образование. 2009. № 4 (21). С. 47–51.

<sup>6</sup> *Суртаева Н. Н.* Обучающееся учреждение XXI века – вектор реформирования отечественного образования // Человек и образование. 2009. № 2. С. 12–15.

<sup>7</sup> См.: *Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э.* Модернизация профессионального образования : компетентностный подход. М., 2005.

<sup>8</sup> См.: *Видт И. Е.* Культурологические основы образования. Тюмень, 2002.

<sup>9</sup> Там же.

УДК 378

И. М. МИКОВА

Рязанский государственный радиотехнический университет  
E-mail: rose@mail.ryazan.ru

## **Понятие и сущность академической мобильности студентов: теоретические основы**

В статье рассмотрены теоретические основы академической мобильности студентов. Уточнено понятие определения академической мобильности студентов. Автор характеризует виды академической мобильности студентов, раскрывает особенности их организации в вузах. Приводится анализ задач по организации академической мобильности студентов, стоящие перед российскими вузами.

**Ключевые слова:** академическая мобильность студентов, европейское пространство высшего образования, глобализация, виды академической мобильности, виртуальная мобильность.

I. M. MIKOVA

**Concept and Essence of Academic Mobility of Students: Theoretical Bases**

The article discusses theoretical bases of students' academic mobility. The concept of a phenomenon academic mobility is specified. The author describes kinds of students' academic mobility, reveals the peculiarities of their organization at high schools. The analysis of tasks on students' academic mobility organization, facing Russian high school is resulted.

**Key words:** academic mobility of students, European area of higher education, globalization, kinds of academic mobility, virtual mobility.

**А**кадемическая мобильность рассматривается в рамках Болонского процесса в качестве обязательного условия формирования европейского пространства высшего образования. Одним из основных направлений Болонского процесса является повышение уровня академической мобильности – образовательного обмена студентов, преподавателей, исследователей и администраторов университетов. В последние годы академическая мобильность, по словам В. А. Галичина, признается одним из эффективных инструментов повышения качества человеческого капитала. С развитием глобализации стремительно растет обмен между странами в области науки и образования. Это способствует расширению и укреплению межнационального сотрудничества в этой сфере, усилению конкурентоспособности национальных систем образования<sup>1</sup>.

В нашем исследовании для раскрытия понятия «академическая мобильность» мы опирались на такие документы Болонского процесса, как Великая хартия университетов, Сорбоннская декларация, Болонская декларация, Берлинское коммюнике (2003 г.), Лондонское коммюнике, приложение к рекомендации № R(95)8 Комитета Министров Совета Европы государствам – членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 г.)<sup>2</sup>.

Анализ ряда публикаций по вопросам академической мобильности позволяет сделать вывод, что авторы по-разному трактуют это понятие. В. И. Богословский и С. А. Писарева отмечают, что развитие академической мобильности российских студентов, преподавателей и администраторов является одним из важнейших направлений вхождения России в Болонский процесс, наряду с введением многоуровневой системы высшего образования и кредитно-модульной системы обучения, модернизацией государственной системы гарантий качества образования и разработкой внутривузовских систем управления качеством образования и новых форматов документов об образовании<sup>3</sup>.

О. О. Мартыненко определяет академическую мобильность как возможность для студентов (прежде всего), преподавателей, административно-управленческого персонала вузов перемещаться из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые почему-либо недоступны в своем вузе, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы<sup>4</sup>. Н. С. Бринев и Р. А. Чуюнов под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом<sup>5</sup>.

Организационные условия академической мобильности обозначены в Приложении к рекомендациям Комитета Министров Совета Европы, в частности, отмечается, что «академическая мобильность подразумевает период обучения, преподавания и/или исследования в стране другой, чем страна местожительства учащегося или сотрудника академического персонала. Этот период должен иметь ограниченную продолжительность, при этом предусмотрено, что учащийся или сотрудник возвращается в его или ее родную страну после завершения обозначенного периода»<sup>6</sup>. Таким образом, выделены два условия: ограниченная продолжительность пребывания в вузе другой страны и возврат в родную страну.

В правовых актах и уставах вузов (МГУ им. Ломоносова и др.) академическая мобильность рассматривается как перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое учебное заведение. Это явление не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом.

Как видим, в большинстве документов и исследований выделяется общий признак академической мобильности – временное обучение в других вузах. Нами уточнено определение этого понятия: это форма (одна из форм) организации обучения студентов, связанная с перемещением в другой вуз на ограниченный во времени период с возвращением в базовый вуз для завершения обучения.

В. И. Богословский и С. А. Писарева отмечают, что явление академической мобильности чрезвычайно многообразно и может классифицироваться по разным основаниям:

субъектам – преподаватели и студенты;

объектам – академическая, исследовательская (для студентов); повышение квалификации (переподготовка), обмен опытом (преподавание), проведение исследований (для преподавателей и студентов);

формам реализации – реальная, виртуальная;

пространству реализации – региональная, межрегиональная, международная<sup>7</sup>.

Выделяют также два вида академической мобильности: «вертикальную» и «горизонтальную»: под первой подразумевают полное обучение студента в зарубежном вузе, под второй – обучение там в течение ограниченного времени (семестра, учебного года).

С. А. Тыртый, занимающаяся изучением формирования виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации, отмечает, что под виртуальной формой мобильности подразумевается возможность обучаться, преподавать и/или заниматься научными исследованиями в другом учебном заведении, используя дистанционные и телекоммуникационные технологии<sup>8</sup>.

О. О. Мартыненко обращает внимание на то, что под термином «прямая мобильность» принято понимать перемещение студентов, аспирантов, преподавателей и исследователей своей страны за рубеж, соответственно, «обратная мобильность» – перемещение иностранных граждан с образовательными и исследовательскими целями в свою страну<sup>9</sup>.

По мнению исследователей, основными субъектами академической мобильности являются:

студенты всех циклов высшего образования (бакалавриат, магистратура) и аспиранты;

выпускники первого и второго циклов высшего образования;

Исследователи называют определенные требования к субъектам:

студент должен прибывать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности;

свободное владение или английским языком, или языком страны пребывания.

В. И. Богословский пишет, что в случае годичной стажировки университетам рекомендуется первый семестр обучать иностранных студентов на английском, а второй – на языке страны пребывания, однако это окажется приемлемым, скорее всего, только для точных наук и инженерного образования, да и то в случае использования родственных языков<sup>10</sup>. В свою очередь, это ставит вопрос об организации углубленного изучения английского языка во всех российских вузах, а не только в языковых или гуманитарных.

Итак, академическая мобильность – исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый из его участников сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и иной культуры.

Разные авторы классифицируют академическую мобильность по разным основаниям, однако в контексте нашего исследования необходимо выделить три вида академической мобильности студентов: пространственную; виртуальную; комплексную (комбинированную). Виртуальная мобильность является удобной формой осуществления академической мобильности средствами дистанционных технологий; пространственная подразумевает очное обучение; комплексная (комбинированная) – очное обучение в вузе с использованием коммуникационных возможностей информационно-компьютерных технологий.

Содержание и формы академической мобильности студентов детерминированы ее целью и задачами. Академическая мобильность позволяет студентам, как отмечают исследователи, достичь целого ряда целей и удовлетворить ряд потребностей. Цели и потребности могут быть чрезвычайно разнообразны и могут носить как рациональный (освоение новых компетенций), так и эмоциональный характер (уехать подальше от родителей).

В. И. Богословский считает, что основные задачи мобильности сегодня – дать студенту возможность получить разностороннее европейское образование по выбранному на-

правлению подготовки, обеспечить доступ в признанные центры образования и науки, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы<sup>11</sup>.

В. А. Галичин полагает, что мобильность также важна для решения других задач: для личного развития, повышения уровня знаний и создания возможностей для трудоустройства. Она дает возможность аккумулировать новые знания, учиться у разных преподавателей и проверять себя, свои предложения и компетенции в новых ситуациях; мобильность способствует изучению языков. Невозможно переоценить важность изучения иностранных языков как средства европейской интеграции и развития гражданственности, а также для функционирования единого рынка образовательных услуг<sup>12</sup>.

Ректор МГУ имени М. В. Ломоносова В. А. Садовничий пишет, что студентов, участвующих в процессе академической мобильности, направляют в партнерские вузы для: обучения в рамках совместных программ двойных дипломов (степеней); включенного обучения в рамках межвузовского сотрудничества (без выдачи второго диплома), в том числе программ академического обмена; прохождения стажировки (в том числе языковой); прохождения учебной (исследовательской, производственной) практики; участия в летних школах (семестрах)<sup>13</sup>.

Таким образом, обучение студентов по программе академической мобильности включает разные по содержанию виды деятельности: учебная; исследовательская; сбор исследовательского материала; экспериментальная; работа в зарубежных лабораториях; изучение зарубежного опыта.

Необходимо отметить, что перед вузами, в свою очередь, также стоят задачи по организации академической мобильности студентов. Рассмотрим некоторые из них. В. И. Богословский и С. А. Писарева рассматривают следующие задачи вуза по организации академической мобильности:

- введение сети национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности;

- введение системы перезачета кредитов; приложение к диплому<sup>14</sup>.

О. О. Мартыненко отмечает, что минимально необходимый круг задач управления мобильностью должен быть следующим:

- информирование;
- содействие в адаптации участников мобильности;
- нормативно-методическое обеспечение мобильности;
- фандрайзинг (формирование финансовых фондов для образовательных целей)<sup>15</sup>.

В соответствии с этими ключевыми задачами целесообразно формировать организационную структуру подразделения, обеспечивающего мобильность. Рассмотрим каждую из представленных задач более подробно. Развитие в вузе системы информирования о возможностях и проблемах академической мобильности должно стать одной из основных мер по ее поддержке и развитию. Для этого рекомендуется проводить семинары по определенным грантовым и обменным программам, встречи с представителями посольств по вопросам обучения за рубежом; на сайте вуза должна быть страница с информацией обо всех текущих подобных программах. Для усиления эффективности реализации мобильности рекомендуется ведение базы данных студентов, участвующих в программах мобильности. Наличие такой базы позволит более эффективно осуществлять мониторинг академической мобильности.

Разработка внутривузовского нормативно-правового обеспечения академической мобильности должно стать приоритетным в ее развитии. Внутривузовские нормативные акты, однозначные, ясные и определенные, в которых четко описаны алгоритмы действий, помогут участникам этого процесса. К важнейшим вопросам нормативно-методического обеспечения мобильности относится разработка совместных с зарубежными вузами программ и формирование индивидуальных планов и программ обучения.

Эффективная система финансирования – не менее важный фактор развития академической мобильности в вузе. Данную задачу можно решить за счет привлеченных средств, для чего необходимо наладить работу по поиску грантов, программ кредитования и субсидирования.

Таким образом, перед вузами стоят непростые, на первый взгляд, задачи, решение которых требует серьезных изменений в самом вузе, а именно:

- создания и развития системы грантов для студентов и преподавателей;
- совершенствования организационных механизмов и внутривузовского норматив-

но-методического обеспечения академической мобильности;

информирования студентов относительно содержания образования в странах и конкретных вузах;

стимулирования изучения иностранных языков, международных отношений и страноведения;

интегрирования обучения за рубежом с учебными планами высшего образования;

поддержания сотрудничества между университетами;

создания инфраструктуры для поддержки иностранцев;

разработки внутривузовской системы оценки мобильности;

организации и проведения конкурса на участие в программах академических обменов.

Только в результате реализации такой образовательной политики студенты станут полноправными участниками этого процесса, будут обеспечены рост качества и конкурентоспособности, привлекательность образовательных программ.

Итак, можно сделать вывод, что академическая мобильность студентов в связи с модернизацией российского образования становится распространенной формой организации учебного процесса, поэтому возникает вопрос, как ее оптимально организовать.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Галичин В. А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. М., 2009.

<sup>2</sup> См.: The Magna Charta of University. Bologna, 18 September 1988. URL: [http://bologna.mgimo.ru/files/declarations/1988\\_magna-charta\\_eng/pdf](http://bologna.mgimo.ru/files/declarations/1988_magna-charta_eng/pdf) (дата обращения: 15.06.2011); Sorbonne Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. Paris, 25 May 1998. URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525sorbonne\\_declaration/pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525sorbonne_declaration/pdf) (дата обращения: 15.06.2011); Bologna declaration. Joint Declaration of the European Ministers of education Convented in Bologna on the 19<sup>th</sup> of June 1999. URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main\\_doc/990719bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/990719bologna_declaration.pdf) (дата обращения: 15.06.2011); Realising the European Higher Education Area : communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin. 19 September 2003. URL: <http://www.rciabc.vsu.ru/bologna/2003berlineng.doc> (дата обращения: 15.06.2011); Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования : откликаясь на вызовы глобализованного мира». 18 мая 2007 г. URL: [http://bologna-centr.at.ua/PDF/2007\\_London.pdf](http://bologna-centr.at.ua/PDF/2007_London.pdf) (дата обращения: 15.06.2011); Рекомендация Совета Европы от 2 марта 1995 г. № R(95)8 «Рекомендация Комитета Министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности». URL: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3846#> (дата обращения: 15.06.2011).

<sup>3</sup> См.: Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании : метод. рекомендации для преподавателей. СПб., 2007.

<sup>4</sup> См.: Мартыненко О. О., Жукова Н. В. Проблемы развития академической мобильности и задачи вузов. URL: [http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/upravl\\_mobil.doc](http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/upravl_mobil.doc) (дата обращения: 22.06.2011).

<sup>5</sup> См.: Бринев Н. С., Чуянов Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/ob0/html> (дата обращения: 22.06.2011).

<sup>6</sup> Рекомендация Совета Европы от 2 марта 1995 г. № R(95)8.

<sup>7</sup> См.: Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Указ. соч.

<sup>8</sup> См.: Тьртый С. А. Формирование виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации. Ростов н/Д, 2009.

<sup>9</sup> См.: Мартыненко О. О. Отчет по проекту «Обобщение опыта участия вузов Российской Федерации в реализации принципов Болонского процесса». URL: <http://www.primgis.ru/UserFiles/File/bp/product/ATT00010.doc> (дата обращения: 22.06.2011).

<sup>10</sup> См.: Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Указ. соч.

<sup>11</sup> См.: Там же.

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

<sup>13</sup> См.: Садовничий В. А. Примерное положение об индивидуальной академической мобильности. URL: <http://inpro.msu.ru/files/an/individual.doc> (дата обращения: 22.06.2011).

<sup>14</sup> См.: Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Указ. соч.

<sup>15</sup> См.: Мартыненко О. О. Указ. соч.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алешина Наталья Анатольевна** – кандидат психологических наук, Северодвинский филиал Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова, кафедра психологии, старший преподаватель. E-mail: AI@mail.ru.

**Бузыкина Юлия Сергеевна** – Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского, кафедра прикладной психологии, аспирант. E-mail: ylamart@yandex.ru

**Виноградов Павел Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, кафедра психологии развития и образования, доцент. E-mail: palvin@mail.ru

**Григорьев Антон Владимирович** – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, соискатель. E-mail: muadibone@gmail.com

**Егорушкина Наталия Владимировна** – Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, студентка. E-mail: egor@mail.ru

**Иванова Людмила Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет, кафедра теоретической и прикладной психологии, доцент. E-mail: ivlv@mail.ru

**Иванова Наталья Вильямовна** – кандидат психологических наук, доцент, Курский государственный университет, кафедра психологии, доцент. E-mail: ivanova99999@mail.ru

**Кленова Милена Александровна** – Саратовский государственный университет, кафедра общей и социальной психологии, аспирант. E-mail: milena\_d@bk.ru

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

**Максимова Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный социально-экономический университет, кафедра иностранных языков. E-mail: maksimolena@yandex.ru

**Микова Ирина Миковна** – Рязанский государственный педагогический университет имени С. А. Есенина, кафедра педагогики и педагогических технологий, соискатель. E-mail: rose@mail.ryazan.ru

**Никитенко Павел Дмитриевич** – кандидат психологических наук, Институт соци-

ального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, старший преподаватель. E-mail: 332318@mail.ru

**Остапенко Андрей Александрович** – доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии. E-mail: ost101@mail.ru

**Шамионов Азат Дамирович** – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, аспирант. E-mail: adsh86@mail.ru

**Шувалов Александр Владимирович** – кандидат психологических наук, руководитель психолого-логопедического отдела Центра развития творчества детей и юношества «Лефортово» (г. Москва). E-mail: virtus@front.ru



## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Alyoshina Natalya Anatolyevna** – candidate of psychology, associate professor, Severodvinsk branch Pomorskogo of the State University named after M. V. Lomonosov, subdepartment of psychology, associate professor. E-mail: AI@mail.ru.

**Buzykina Yulia Sergeevna** – Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky, subdepartment of applied psychology, postgraduate student. E-mail: ylamart@yandex.ru

**Egorushkina Natalya Vladimirovna** – Institute of social education (branch) of the Russian State Social University in Saratov, subdepartment of social psychology and pedagogy, student. E-mail: egor@mail.ru

**Grigoryev Anton Vladimirovich** – Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, postgraduate student. E-mail: muadibone@gmail.com

**Ivanova Ludmila Vladimirovna** – candidate of pedagogy, associate professor, Cnelyabinsk State University, subdepartment of theoretical and applied psychology, associate professor. E-mail: ivlv@mail.ru

**Ivanova Natalya Wilyamovna** – candidate of psychology, associate professor, Kursk State University, subdepartment of psychology, associate professor. E-mail: ivanova99999@mail.ru

**Klenova Milena Aleksandrovna** – Saratov State University, subdepartment of general so-

cial psychology, postgraduate student. E-mail: milena\_d@bk.ru

**Krasilnikov Igor Aleksandrovich** – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University, subdepartment of general and social psychology, associate professor. E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

**Letyagina Svetlana Konstantinovna** – candidate of sociology, associate professor, Institute of social education (branch) of the Russian State Social University in Saratov, subdepartment of social psychology and pedagogy, associate professor. E-mail: let71@mail.ru

**Maksimova Elena Aleksandrovna** – candidate of pedagogy, associate professor, Saratov State Social and Economic University, subdepartment of foreign languages, associate professor. E-mail: maksimolena@yandex.ru

**Mikova Irina Mikovna** – Ryazan State Pedagogical University named after S. A. Esenin, subdepartment of pedagogy and pedagogical technology, postgraduate student. E-mail: rose@mail.ryazan.ru

**Nikitenko Pavel Dmitrievich** – candidate of psychology, associate professor, Institute of social education (branch) of the Russian State Social University in Saratov, subdepartment of social psychology and pedagogy, senior teacher. E-mail: 332318@mail.ru

**Ostapenko Andrey Aleksandrovich** – doctor of pedagogy, professor, Kuban State University, subdepartment of pedagogy and Ekaterino-

darsk a theological seminary, professor E-mail: ost101@mail.ru

**Shamionov Azat Damirovich** – Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, postgraduate student. E-mail: adsh86@mail.ru.

**Shuvalov Aleksandr Vladimirovich** – candidate of psychology, the head of psychopedic department SEE (state educational estab-

lishment) the Center of development of creativity of children and youths “Lefortovo” (Moskow). E-mail: virtus@front.ru

**Vinogradov Pavel Nikolaevtch** – candidate of psychology, associate professor, the Russian State Pedagogical University named after A. I. Gertsen, subdepartment of psychology of development and education, associate professor. E-mail: palvin@mail.ru

## **ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ,**

**публикующих статьи в журнале**

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

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

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

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

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

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

Журнал публикует только ранее не опубликованные материалы.

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

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

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

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

Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с 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 7.05-2008. В примечании (библиографическом списке) нуме-

рация 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 MSWord, 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)