

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2010. Том 3. № 4 (12)

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Григорьева М.В.**
Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред
в современной отечественной педагогической психологии 3
- Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б.**
Гражданская идентичность и формирование гражданственности 11
- Прыгин Г.С., Прыгина И.Л.**
Структура патофизиологического синдрома шизофренического дефекта
с позиции теории субъектной регуляции деятельности 20
- Ткачева М.С.**
Особенности процесса развития интеллектуального внимания спортсмена к педагогическому общению тренера 27

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Никитенко П.Д.**
Взаимосвязь социальных представлений о зависти и самоактуализация личности студента 32
- Летягина С.К.**
О проблеме зависти в аспекте психологии семейных отношений 37
- Кленова М.А.**
Взаимосвязь готовности и мотивации к риску 45
- Малышев И.В.**
Характеристики ценностно-смысловой сферы в зависимости
от профессиональной направленности личности студента 52
- Кретова Е.П.**
Социальный интеллект как фактор эффективной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы 56
- Зубкова И.В.**
Психолингвистический анализ ошибок, возникающих в процессе овладения иностранным языком 59

ПЕДАГОГИКА

- Демакова И.Д.**
Гуманистическая парадигма современного воспитания: теория и практика 66
- Поляков С.Д.**
Психопедагогические аспекты организованной воспитательной ситуации 71
- Стенина Т.Л.**
Педагогическая проблема формирования проектной культуры
в условиях образования государственных служащих 73
- Герасимов П.Е.**
Теоретические аспекты проблемы «самоотношения» 80
- Кузнецова К.С.**
К вопросу о формировании эмоционального интеллекта 84

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

- Психология взаимодействий школьника и образовательной среды 93
- СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ** 94
- ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ** 95

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
Шамяионов Раиль Мунирович

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор
Шамяионов 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 без переносов. Рисунки выполняются на отдельных листах. Под рисунком указывается его номер, а внизу страницы – фамилия автора и название статьи. Подписанные 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 16.12.2010 г.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,16 (12).
Уч.-изд. л. 10,35.
Тираж 500 экз. Заказ 123.

Отпечатано в типографии Издательства Саратовского университета

CONTENTS

PSYCHOLOGY

THEORETICAL RESEARCHES

GRIGORYEVA M.V.

THE CONCEPT OF "EDUCATIONAL ENVIRONMENT" AND MODELS

OF EDUCATIONAL MEDIA IN THE MODERN NATIONAL EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 3

IVANOVA N.L., MAZILOVA G.B.

CIVIL IDENTITY AND FORMATION OF CIVILIZATION 11

PRYGIN G.C., PRYGINA I.L.

STRUCTURE OF PATHOPSYCHOLOGICAL SYNDROME THAT DETERMINES SCHIZOPHRENIC DEFECT IS ANALYZED FROM THE POSITION OF GENERAL PSYCHOLOGY 21

TKACHEVA M.S.

THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT SPORTSMEN'S INTELLECTUAL ATTENTION TO COACH'S PEDAGOGICAL INIERCOURSE 27

APPLIED RESEARCHES

NIKITENKO P.D.

INTERRELATION OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT ENVY AND SELF-ACTUALISATION OF THE PERSON OF THE STUDENT 32

LETYAGINA S.K.

TO THE ISSUE OF ENVY IN THE ASPECT OF FAMILY RELATIONSHIPS' PSYCHOLOGY 37

KLENOVA M.A.

INTERRELATION OF READINESS AND MOTIVATION TO RISK 45

MALYSHEV I.V.

CHARACTERISTICS OF VALUEM-SEMANTIC SPHERE DEPENDING ON A PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PERSON OF THE STUDENT 52

KRETOVA E.P.

SOCIAL INTELLIGENCE AS THE FACTOR OF EFFECTIVE ACTIVITY OF EMPLOYEES CRIMINALLY-EXECUTIVE SYSTEM 56

ZUBKOVA I.V.

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF ERRORS WHICH APPEAR IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING 60

PEDAGOGICS

DEMAKOVA I.D.

HUMANISTIC PARADIGM OF MODERN EDUCATION: THE THEORY AND PRACTICE 66

POLYAKOV S.D.

PSYCHOPEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZED EDUCATIONAL SITUATION 71

STENINA T.L.

PEDAGOGICAL PROBLEM OF FORMATION OF DESIGN CULTURE IN THE CONDITIONS OF FORMATION OF CIVIL SERVANTS 73

GERASIMOV P.E.

THEORETICAL ASPECTS OF "SELFRELATION" PROBLEMS 80

KUZNETSOVA K.S.

TO THE QUESTION ABOUT EMOTIONAL INTELLIGENCE 84

APPENDICES

PSYCHOLOGY OF INTERACTIONS OF THE SCHOOLBOY AND THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 93

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 94
RULES FOR AUTHORS 95

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9:37.015.3

М.В. ГРИГОРЬЕВА

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

Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы понимания образовательной среды в современной психологии. Анализируются различные подходы к определению данного понятия и построению моделей образовательных сред. Дается авторское определение образовательной среды и взаимодействиям школьников с ней.

Ключевые слова: образовательная среда, модель образовательной среды, развитие, оптимизация, активность, учебно-воспитательный процесс, взаимодействие.

M.V. GRIGORYEVA

The Concept of “Educational Environment” and Models of Educational Media in the Modern National Educational Psychology

The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of understanding the educational environment in modern psychology. Different approaches to the definition of the concept and construction of models of educational environments. The author's definition of the educational environment and interactions with her pupils.

Key words: educational environment, model of the educational environment, development, optimization, activity, educational process, interaction.

В отечественной педагогической психологии особый интерес представляют исследования последних десятилетий, посвященные образовательной среде (ОС). Истоки данного направления заложены еще Л.С. Выготским, который считал, что человек «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека»¹. Среда понималась им как культурно-историческая реальность, интегри-

рующая в себе весь предшествующий опыт развития человечества и состоящая из предметов, имеющих для человека определенное значение. Именно в значении отражен опыт человечества по поводу данного предмета. Воспитывать и обучать, по Л.С. Выготскому, — это значит формировать правильные условные рефлексы правильными стимулами, а правильность задается знаком — культурно-историческим значением данного стимула. Процесс этот очень сложен и неоднозначен, так как правильность культурно-историчес-

кого значения стимула в воспитательном и обучающем воздействии должна соотноситься с биологией человека: «Условный рефлекс есть имя того механизма, который от биологии переносит нас к социологии и позволяет выяснить самую сущность и природу воспитательного процесса»². Конечно, педагогическая психология имеет дело не только и не столько с такими простыми формами поведения, как отдельные условные рефлексы ребенка, формируемые педагогом, а «с более синтетическими формами поведения, с интегральными реакциями организма»³. В данных положениях четко проявляется позиция ученого, согласно которой неразрывная связь биологического и социального в человеке требует согласования естественно-научной и гуманитарной исследовательских установок. Направление педагогических воздействий и развитие ребенка должно происходить как «проведение социальной перестройки биологических форм поведения», а педагогическая психология должна строиться на «биосоциальной основе»⁴.

Осложняет воспитательный и обучающий процесс и преломление интериоризованных правильных, с точки зрения культуры, знаний в индивидуальном сознании тех взрослых, которые оказывают на ребенка педагогическое воздействие, а также многообразие связей формирующейся личности с миром. За счет этого внутренние интериоризованные в сознание ребенка элементы мира оказываются в конфронтации и постоянной борьбе. Взаимодействие человека с миром имеет «трагический и диалектический характер непрестанной борьбы между миром и человеком и между различными элементами мира внутри человека», а воспитательный процесс представляет собой «выращивание человека»⁵. Акцентирование внимания автора на страдательном и трагическом характере воспитательного процесса, очевидно, связано с исторической обстановкой того времени (1926 г.) и, безусловно, требует современной корректировки роли позитивных и негативных эмоций в образовательном процессе.

Результатом воспитательного процесса является, с точки зрения Л.С. Выготского, не пассивное приспособление ребенка к существующей и окружающей его среде, а активное его поведение за счет того, что он видит «дальше своей среды»⁶. Этот результат достигается тем, что педагог планомерно и преднамеренно организует воспитательную

среду так, чтобы ребенок производил личное действие в среде «сообразно воспитательным замыслам»⁷. Признание решающей роли активности ребенка в приобретении им знаний, умений, привычек, способностей имеет важное методологическое следствие, позволяющее выйти в осмыслении проблемы адаптивного взаимодействия индивида со средой из «узких» рамок взглядов на пассивное подчинение ребенка требованиям среды на широкое понимание адаптации как процесса активного преодоления индивидом своих внутренних ограничений и внешних препятствий. Ключевым моментом в проблеме взаимодействий ученика и образовательной среды, таким образом, является идея их взаимовлияния.

Идеи Л.С. Выготского были развиты и далее трансформированы А.Н. Леонтьевым. Введя категорию предметной деятельности, А.Н. Леонтьев представляет ее охватывающей любые формы отношений организма с окружающей средой. Значение выступает как результат действий ребенка с конкретными предметами в условиях социального опосредования⁸. Культурно-исторический опыт объективировался в конкретных условиях и предметах, участвующих в деятельности (действиях) ребенка. Значение средств, при помощи которых ребенок осваивает культурно-исторический опыт, делает возможным взаимодействие ученика и образовательной среды, когда активность школьника проявляется в его стремлении изменить предмет и условия учебной деятельности, а активность образовательной среды проявляется как в таком же стремлении ее социальной составляющей (педагогов, родителей) изменить предмет и условия учебной деятельности, так и в опосредованной значением активности дидактической, физической, пространственной, информационной и других составляющих образовательной среды⁹.

Среда в теории деятельности А.Н. Леонтьева становится понятной с точки зрения ее структуры. Кроме того, у исследователей появилось мощное методологическое средство изучения процесса взаимодействия человека со средой — сама деятельность. Однако основной посыл данной теории — структура внешней деятельности повторяет структуру внутренних психических процессов — ориентирует исследователей на вполне определенное и четкое соответствие в процессе взаимодействия человека и среды

внешнего и внутреннего, но это положение со временем подверглось критическому переосмыслению¹⁰.

В современной педагогической психологии взаимодействия школьника и ОС исследуются в рамках основных психолого-педагогических теорий: теории учебной деятельности¹¹, развивающего обучения¹², поэтапного формирования умственных действий¹³. Рассматривается влияние образовательной среды, в которой происходит усвоение теоретических знаний, процессы решения проблемных ситуаций, процессы интериоризации социокультурного опыта, на психическое развитие учащегося¹⁴. В то же время формирование дидактического содержания образования, его методического и кадрового обеспечения в рамках данных теорий происходит под влиянием и с учетом особенностей психического развития школьников.

Интерес исследователей к взаимодействию развивающейся личности с образовательной средой возобновился в 1990-е гг. с появлением в системе образования штатных психологов. Психологи, получив широкую экспериментальную базу, занялись активным изучением различных вопросов, связанных с оптимизацией образовательной среды и ее влиянием на развитие детей, подростков, юношей и девушек. Одними из первых в это время к исследованиям образовательной среды обратились В.В. Рубцов и В.А. Ясвин.

Важнейшими составляющими социальной ситуации развития ребенка в процессе его обучения в школе В.В. Рубцов считал социальные взаимодействия: парные в процессе решения задач, взаимодействия в системе «учитель — ученик — группа учащихся», использование компьютерных технологий в групповой работе. Исследования данных составляющих «помогут создать новую социальную генетическую психологию взаимодействий и новую педагогическую практику, отличающуюся от традиционной как содержанием, так и методами организации учебной деятельности»¹⁵. Ориентация на взаимодействия в социальной среде и определение решающей роли коммуникативных процессов в развитии ребенка позволили назвать данную модель взаимодействия с окружающей средой «коммуникативно-ориентированной моделью образовательной среды»¹⁶.

Разработанная В.А. Ясвиным векторная модель ОС — «эколого-личностная» — дает возможность описания, проектирования и

экспертизы образовательной среды с использованием двух биполярных конструктов: «свобода-зависимость» и «активность-пассивность». Первый из предложенных векторов соотносится с внутренними критериями оптимальных взаимодействий личности и окружающей среды — мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями ребенка. Второй вектор выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействий в системе «личность — образовательная среда» — инициативность, стремление ребенка к чему-либо, упорство в этом стремлении, а также поддержку педагога активности ученика. Построенная в пространстве этих векторных осей модель школьной среды может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребенка¹⁷. Понимая под образовательной средой школьную, ученый описывает полный спектр возможных школьных сред, расставляя акценты на различного рода соединениях активности и свободы. Интеграция этих составляющих выражается в появлении более общих характеристик школьной среды: творчество (активность + свобода), карьера (активность + зависимость), следование догмам (зависимость + пассивность), безмятежность (пассивность + свобода).

Близкая позиция в определении образовательной среды у И.М. Улановской. Понимая так же, как и В.А. Ясвин, под образовательной средой среду школы, И.М. Улановская предлагает классифицировать образовательные среды по целевым установкам школ¹⁸. В связи с этим школы бывают — ориентированные на детей и не ориентированные на них. Внутри первой группы выделяются обучающая, «гуманистическая», «развивающая» и «воспитывающая» школы. Обучающая нацелена на формирование конкретных знаний, ценится результат учения вне зависимости от способа их приобретения, жесткий контроль знаний заканчивается оценкой учителя, критерием которой являются его знания и опыт. «Гуманистическая» школа создает та-

кую атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно и безопасно. Это обеспечивается определенными личностными качествами педагогов (любовью к детям и терпением), участием заинтересованных родителей в жизни школы, неформальным общением учителей и детей как во внеурочное время, так и на уроках, преобладанием позитивных оценок и т. п. «Развивающая» школа формирует у детей поисково-исследовательские способы учения активными нетрадиционными методами обучения, основным средством развития ученика является его свободное общение с учителем. «Воспитывающая» школа нацелена на формирование социально приемлемых форм поведения у учащихся, основным средством в данном процессе являются дисциплинарные требования, строгое, преимущественно негативное, оценивание, внеучебные мероприятия имеют идеологический характер. Школы, не ориентированные на детей, ориентируются или на престиж, или являются местом, где дети просто проводят положенное время. Такие школы не способствуют развитию детей, а иногда и препятствуют ему.

На основе предложенной И.М. Улановской классификации образовательных сред Т.В. Черникова разработана процедура групповой экспертной оценки образовательной среды школы. Под образовательной средой при этом понимается среда учебного заведения, включающая деловые и межличностные взаимоотношения. Они являются условием и критерием развития человека в интеллектуальной, социальной и личностной сферах¹⁹. Считая формирование ОС одним из основных факторов развития учащихся, Т.В. Черникова характеризует три составляющие образовательной среды: социально-психологические факторы, функции ОС и интегральные результаты ее функционирования. Основные функции ОС исследователь видит в формировании у школьников готовности взаимодействовать с социальным миром (имеется в виду не только социальная среда школы, но и более широкие социальные связи), а также их высокой самоактуализационной активности в настоящем и будущем²⁰.

Основными социально-психологическими факторами ОС образовательного учреждения являются психологический климат школы, представления педагогов школы о сущности образования и их солидарность в практической реализации данных представ-

лений. Психологический климат школы — это тот интегральный фактор (и одновременно показатель) ОС, который формируется благодаря множеству социально-психологических взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, а единство педагогического коллектива в представлениях о целях, стратегиях, направлениях современного образования и в практических действиях формирует определенную и неповторимую субкультуру данного образовательного учреждения²¹.

Данные социально-психологические составляющие ОС могут формироваться как стихийно, так и целенаправленно. Целенаправленность в этом случае задается определенными организационными условиями: созданием устава школы, организацией обсуждения актуальных проблем на педсоветах и совещаниях, сопровождением учебно-воспитательного процесса специалистами (психологами, логопедами, социальными педагогами, педагогами дополнительного образования, преподавателями учреждений высшего профессионального образования и т. п.), деятельностью администрации школы и т. д. Очевидно, дополнение элементов образовательной среды организационными составляющими будет способствовать более полному анализу особенностей ОС, а также существенно расширит резервы целенаправленного формирования оптимальной для развития учащихся образовательной среды.

Своеобразие психологического климата школы является следствием соединения множества личностных особенностей учащихся, родителей и педагогов. Личностные особенности педагогов в значительной мере влияют на контексты ситуаций межличностного общения. Тенденция современных родителей выбирать своему ребенку учителя, являющегося не столько специалистом-предметником, сколько обладающего определенными личностными качествами, становится все более заметной. Практика показывает, что немаловажную роль в формировании ОС конкретного образовательного учреждения играет личность руководителя. Смена директора, при первоначальном сохранении всех остальных составляющих ОС школы, после небольшого временного промежутка, часто изменяет другие составляющие образовательной среды. Разумеется, учет в процессе экспертизы образовательной среды школы личностных составляющих

всего педагогического коллектива является трудновыполнимой задачей, но ценностно-ориентационные особенности, их единство и представления администрации школы (особенно директора) по поводу образовательного процесса являются значимым фактором формирования ее ОС.

Оригинальное понимание образовательной среды у В.И. Слободчикова: «...образование — это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними»²². Одна из трех интерпретаций образования, данных В.И. Слободчиковым, заключается в том, что образование как самостоятельная форма общественной практики обеспечивает целостность всего общественного организма. Образовательная среда — это «не просто организованная совокупность учителей, родителей, детей, призванных решать некие задачи подготовки к пока еще отсутствующему будущему», это «исторически сложившаяся культурная форма встречи детей, молодых, взрослых» в реальной и полноценной жизни сегодня²³. Данная форма зависит не только от конкретных учителей и учеников, участвующих во взаимодействии, но и от «консолидации устремлений и амбиций действующих сегодня в образовании различных социально-политических субъектов». Такой взгляд на проблему позволяет определить место взаимодействий школьника и образовательной среды в общей системе взаимодействий развивающейся личности с миром.

Предлагая в качестве точки отсчета «психологию человека», а не «психологию психики», В.И. Слободчиков исследует взаимодействия человека с окружающей средой на аксиологических (ценностных) основаниях. В качестве фундаментальных ценностей называются самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность. Однако эти формы и тенденции самосуществования человека возможны лишь в соотношении с онтологическими основаниями его развития: сознанием и деятельностью, сообществом людей и не просто общественностью жизни человека, а со-бытийной общностью людей. Базовые схемы изучения человека — «человек — природа» и «человек — общество» — исследователь предлагает дополнить схемой «человек — культура». Природа и общество

непосредственно не становятся содержательными характеристиками личности, а предстают перед человеком как определенные формы культуры. То, что не может свестись ни к природному, ни к общественному, является в человеке духовным.

Личность, которая формируется во взаимодействии со средой, по В.И. Слободчикову, — это человек, осуществляющий личностный способ бытия. Давая определение личности на основе анализа взаимосоотнесения религиозных понятий «усии» (самости, природности) и «ипостаси» (духовного облика), автор понимает ее как то, что «не есть особая структура свойств или черт», «это прежде всего и главным образом — целостный, всеохватный способ бытия сразу всего человека, в своей предельной адресованности Другому и в своей предельной открытости — Богу»²⁴. Антропоцентрическая позиция исследователя задает системность процессу исследования на основе антрополого-психологической модели образовательной среды²⁵.

Актуальность в современной школе целей индивидуализации обучения заставляет обращать внимание исследователей на возможности изменений среды традиционной общеобразовательной школы на образовательную среду, обеспечивающую развитие школьника в соответствии с его природными и возрастными особенностями и предшествующим индивидуальным опытом. В связи с этим В.П. Лебедевой, В.А. Орловым, В.А. Ясвиным и др. реализуется на практике психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы²⁶. Эта модель предполагает организацию образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных планов и программ. Образовательный процесс становится вариативным как по содержанию, так и по средствам и формам обучения. Источниками информации, на основе которой педагогом проектируется индивидуальная образовательная технология, являются беседа педагога с самим учащимся и его родителями, углубленная психологическая диагностика особенностей школьника, данные о состоянии его здоровья. Образовательная среда школы является чрезвычайно динамичной, что требует от учащихся постоянной адаптации. Ориентация школы на цели развития современного общества и на особенности региона, в котором находится школа и будут жить впоследствии большинс-

тво ее выпускников, обеспечивает их будущую социальную и профессиональную адаптацию.

Трудность обеспечения целей индивидуализации образовательного процесса для каждого учащегося в условиях группового обучения и опасность акцентирования внимания педагогов на принципе дифференциации в ущерб принципу индивидуализации сочетается при таком подходе с ценными и значимыми тенденциями изменения современной школы. Школа с такой ОС обеспечивает внутренне комфортное и оптимальное развитие личности учащегося, его успешную настоящую и будущую психологическую и социальную адаптацию в обществе, формируется также готовность у учащихся к выбору профессии, адекватному индивидуальным способностям и целям общества.

Сочетание психодидактического и экопсихологического принципов составляет специфику экопсихологической модели образовательной среды, разрабатываемой В.И. Пановым и реализуемой им с сотрудниками на экспериментальных площадках ряда учреждений общего, дополнительного и высшего образования. Функции образовательной среды должны соотноситься с психодидактическими и экопсихологическими принципами: это не только создание условий для социализации и развития субъектных и личностных качеств и индивидуальности учащегося, но и реализация природосообразных образовательных технологий «в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся»²⁷.

Под образовательной средой исследователь понимает систему «педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации»²⁸. Образовательная среда при таком подходе направлена на учет индивидуальных особенностей, среди которых особо выделяются задатки, интересы и способности, на соответствие ценностям общества, на реализацию целей развития средствами, соответствующими особенностям и закономерностям развития учащихся. Последнее отвечает принципу экологичнос-

ти. Экологичность ОС выражается и в том, что она направлена на развитие не только когнитивных функций учащихся, но и «других сфер, составляющих структуру сознания» (эмоционально-волевой, личностной и духовно-нравственной), что поможет индивиду осознавать себя частью системы «человек — окружающая среда» и жителем планеты, отвечающим за ее будущее²⁹.

В структуре образовательной среды В.И. Панов выделяет деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты. Деятельностный компонент ОС не только обеспечивает возможность учащихся выполнять ведущую для своего возраста деятельность, но и должен способствовать развитию универсального для любого возраста «базового психического новообразования» — произвольности и осознанности регуляции всех видов своей активности³⁰.

Коммуникативный компонент, выделяемый всеми исследователями ОС, является важнейшей частью данной среды, в которой происходит обучение, социализация, трансляция и освоение большого объема информации посредством межличностного общения. Отличие от других моделей ОС исследователь видит в том, что особый акцент ставится на типах коммуникативного взаимодействия субъектов образовательной среды: учащихся, учителей, родителей. В качестве типов взаимодействий выделяются такие, как субъект-объектный (педагогическое воздействие), субъект-субъектный и совместно-субъектный (педагогическое взаимодействие) и субъект-порождающий (педагогическое содействие)³¹. Пространственно-предметный компонент ОС включает в себя конкретное пространство, территорию, место, ситуацию, в которых происходит обучение³².

Онтологически понятая система взаимодействий школьника и ОС включает в себя конкретную ситуацию взаимодействия и ее контекст, соединяющий в себе, как бы «сжимающий» историю формирования данной ситуации. Контекст конкретной ситуации взаимодействия школьника и ОС зависит также и от отношений субъекта к различным сторонам этой ситуации, и от его прошлого опыта в связи с различными сторонами данной ситуации. Таким образом, ситуация взаимодействия «парадоксальна: включая в себя субъекта <...> одновременно противостоит ему; одной <...> стороной являются условия жизни, другой — их отражение человеком, вклю-

ченным в ситуацию»³³. В зависимости от ситуации формы взаимодействия школьника с ОС оказываются различными: в случаях противостояния среды намерениям индивида — это преодоление, борьба, ответное противостояние и т. п.; в ситуациях содействия среды субъекту — сотрудничество, содействие и т. п.; в ситуациях автономного существования субъекта и среды — сосуществование, мирозерцание, наблюдение и т. п. В любом случае, независимо от контекста ситуации, объективный смысл активности индивида «в организации мира в интересах человека, его жизни, согласно принимаемым нормам и ценностям»³⁴.

Таким образом, существующие модели ОС и рассматриваемые в них особенности взаимодействий человека и среды комплексно описывают данные особенности, выделяют в качестве основных целей взаимодействий развитие школьников, структурируют ОС в соответствии с ее функциями, предоставляют методологические и методические основания для ее экспертизы, задают направления развития самой среды с точки зрения определенного результата. Вместе с тем, являясь теоретической и методологической основой для решения сложных общепсихологических и прикладных психолого-педагогических задач, данные модели недостаточно раскрывают процессуальные и динамические аспекты целостной системы взаимодействий развивающегося человека и ОС, рассматривают динамику ее отдельных структур или объединенных структур (субъектов коммуникативных взаимодействий у В.В. Рубцова, личности учащегося у В.А. Ясвина, целостного человека у В.И. Слободчикова, субъектов образовательного процесса у В.И. Панова) в связи с достижением определенных результатов и целей развития, акцентируя внимание, в основном, на результативном аспекте взаимодействий.

Динамичность (в смысле изменений, движения от одного состояния к другому) целостной системы «человек — образовательная среда» является необходимым условием ее существования в силу специфичности главного субъекта взаимодействий — развивающегося школьника. В анализируемых моделях ОС данный динамизм обозначается и изучается с помощью определенных категорий: передача образцов и норм жизнедеятельности от взрослого к ребенку внутри развивающейся общности (В.В. Руб-

цов); изменение личностных черт воспитанника в направлении формирования его активности и свободы (В.А. Ясвин); на уровне общественных взаимодействий — сценарии развития образования с точки зрения преобладания одной из трех «разных позиций в поле противоборствующих политических сил» и на другом уровне — развития человека — его движение от природной «самости» к подлинной личности, обращенной к другим и открытой Богу (В.И. Слободчиков)³⁵; оптимизация «регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности как того психологического новообразования и технологического компонента, который обеспечивает успешность (неуспешность) восприятия и усвоения учащимся учебного материала» (В.И. Панов)³⁶. Однако вопросы, связанные с исследованиями в этих направлениях, скорее обозначаются как проблемы, динамика раскрывается с позиций достаточно определенного детерминизма, в достижении оптимального функционирования и человека, и образовательной среды не учитываются одновременность и согласованность изменений внутри целостной системы, открытым остается вопрос о собственно психологических механизмах взаимодействий школьника и ОС. Все это позволяет определить проблему изучения согласованности и поиска путей оптимизации в системе школьных взаимодействий, имея в виду взаимодействия в сложной и полифункциональной системе «ученик — образовательная среда».

Пути решения данной проблемы мы связываем с общенаучной методологией системного подхода и его современных форм. Поскольку человек представляется сложной, открытой и саморазвивающейся системой, мы делаем акцент на изучении его активности, гибкости, адаптивности и возможности самоорганизации процессов его взаимодействий со средой на основе информационной открытости. Другими словами, в категорию детерминации мы вводим диалектическое содержание, связанное с существованием случайности и необходимости, устойчивости и неустойчивости и следующими за этим динамики и стабильности. Данные тенденции функционирования системы взаимодействий школьника и ОС, как мы полагаем, не исключают, а взаимодополняют друг друга, обеспечивая целостность, реалистичность, гармоничность и зрелость личности школьника, способствуя созданию

оптимальных условий функционирования системы школьных взаимодействий.

Учитывая вышесказанное, под образовательной средой мы понимаем систему педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и, в целом, субъектно-личностное развитие школьника на основе его природных и возрастных особенностей с учетом целей общества.

Взаимодействия школьника и образовательной среды определяются нами как одновременные или последовательные во времени и совмещенные в пространстве проявления инициативной или ответной ак-

тивности школьником и образовательной средой (или ее составляющими) в процессе реализации субъектами образования целей обучения, воспитания и развития.

Активность субъектов образовательного процесса включена в постоянный процесс взаимовлияния личности и ОС, разворачивается в условиях постоянного нарушения равновесия предъявляемых друг другу требований и существующих возможностей ответов на эти требования, т. е. в условиях, детерминирующих процессы психологической адаптации в среде. Актуальным является определение качественного содержания и соотношения процессов взаимодействий ОС и школьника и его адаптации к условиям обучения.

Примечания

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. С. 12.

² Там же. С. 4.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 6.

⁵ Там же. С. 46.

⁶ Там же. С. 637.

⁷ Там же. С. 46.

⁸ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975; Он же. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. Т. 2; Он же. Психология образа // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. 1979. № 2. С. 3–13.

⁹ Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск, 1995; Он же. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Он же. Теория развивающего обучения. М., 1996.

¹⁰ Выготский Л.С. Указ. соч. С. 637.

¹¹ Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения; Он же. Проблемы развивающего обучения; Он же. Теория развивающего обучения; Максимов Л.К. О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника // Мотивация учения: сб. ст. Волгоград, 1976. С. 53–60; Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

¹² Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1990.

¹³ Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопр. психол. 1966. № 4. С. 128–135; Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. 2-е изд. М., 1984.

¹⁴ Выготский Л.С. Указ. соч. С. 12; Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 128–135.

¹⁵ Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9.

¹⁶ Рубцов В.В., Поливанова Н.И., Ривина И.В. и др. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования: сб. ст. / под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.

¹⁷ Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13–22.

¹⁸ Улановская И.М. Подход к классификации образовательных сред // Ежегодник Рос. психол. об-ва. Психология как профессия (исследователь, практик). М., 2002. Т. 9. Вып. 3. С. 156–157.

¹⁹ Черникова Т.В. Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы: учеб.-метод. пособие. М., 2004.

²⁰ Там же.

²¹ Черникова Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. М., 2004.

²² Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 4.

²³ Там же.

²⁴ Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 53.

²⁵ Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.

²⁶ Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. № 6. 1996. С. 25–30; Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

²⁷ Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. С. 71.

²⁸ Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. С. 80.

²⁹ Там же. С. 79.

³⁰ Там же. С. 81.

³¹ Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14–20.

³² Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителью об экологии детства / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1996. С. 189–199; Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обыденной жизни. Красноярск, 2003; Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М., 2000.

³³ Барабанщиков В.А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2005. С. 35.

³⁴ Там же. С. 36.

³⁵ Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 56.

³⁶ Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. С. 72.

УДК 159.9:37.015.3

Н.Л. ИВАНОВА

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

Г.Б. МАЗИЛОВА

Экономико-гуманитарный институт (филиал)
Таврического национального университета им. В.И. Вернадского (г. Керчь, Украина)
E-mail: mazilova@mail.ru

Гражданская идентичность и формирование гражданственности

В статье показано, что одним из важнейших ресурсов формирования гражданственности является гражданская идентичность — элемент самосознания личности. Проводится анализ динамики выраженности гражданского «Я» под влиянием социально-экономических условий. Рассматриваются результаты сравнительного анализа субъективных смыслов, вкладываемых в понятие «гражданская идентичность» представителями различных стран.

Ключевые слова: социальная идентичность, гражданская идентичность, социальные категории, гражданские консолидирующие признаки, сравнительные исследования идентичности.

N.L. IVANOVA, G.B. MAZILOVA

Civil Identity and Formation of Civilization

In article it is shown, that one of the major resources of formation of civilization is civil identity — an element of consciousness of the person. The analysis of dynamics of expressiveness civil “self” under influence of social and economic conditions is carried out. Results comparative the subjective senses put in concept “civil identity” are considered by representatives of the various countries.

Keywords: social identity, civil identity, social categories, civil consolidating attributes, comparative researches of identity.

Любая государственная политика направлена, на наш взгляд, на сохранение и преумножение ресурсов, улучшение условий жизни людей, но также и на сохранение и формирование жизненно важных ценностей и традиций в обществе. Чем может помочь наука специалистам-практикам, ответственным за эти аспекты жизнедеятельности общества? Конечно, однозначно ответить на этот вопрос нельзя. Но с позиции социально-психологического анализа, мы думаем, что для эффективного развития своей политики государство в лице соответствующих институтов, законотворческой и исполнительной власти нуждается в понимании того, каким образом отражаются в самосознании людей гражданские атрибуты и последствия поли-

тической деятельности. Кроме того, необходимо формирование и поддержание у граждан определенных смыслов и ценностей, соответствующих целям достойного и долговременного функционирования общества. В этом аспекте нам кажется плодотворной точка зрения, основанная на том, что функцией государственной политики является производство и поддержание жизненно важных смыслов, лежащих в основе коллективной идентичности¹. Реальными носителями этих смыслов являются люди, которые по-своему воспринимают и оценивают деятельность государства. Поэтому важно анализировать, какие маркеры идентичности поддерживают пространство жизнедеятельности и развития тех или иных категорий населения. В

психологии этот вопрос нашел воплощение в проблематике социальной идентичности, а по отношению к государству как социальной общности — гражданской (государственной) идентичности. Политика государства является феноменом, который оказывает влияние на конструирование идентичности и, в свою очередь, зависит от нее².

В данной статье рассматривается проблема субъективного отношения к гражданской принадлежности у жителей разных стран и ее возможное отражение в государственной политике, охватывающей различные стороны общественной жизни и социальной активности людей. Кроме того, мы остановимся на проблеме различий в смысловом наполнении гражданской идентичности у представителей разных стран, что позволит несколько приблизиться к пониманию роли социально-политических и экономических условий в формировании идентичности.

Почему в настоящее время вопросы, посвященные проблеме гражданской идентичности, так часто поднимаются в печати? Многие отечественные и зарубежные авторы отмечают, что сегодня потребность человека в идентичности выходит по значимости на одно из первых мест³. Гражданская идентичность становится актуальным предметом психологических исследований, поскольку отражает изменения в самосознании людей, связанных с восприятием социально-политических, экономических явлений нашей жизни. Несмотря на свою актуальность, данная предметная область в психологии находится на начальных стадиях исследования. Методологически и методически изучение этого феномена сопряжено с многочисленными трудностями, такими как наличие терминов, которые употребляются почти синонимично при описании субъективной причастности индивида к сообществу граждан, слабая разработанность проблематики социальной идентичности, механизмов трансформации и роли идентичности в поведении человека и т. д. Поэтому прежде всего важно определить, что такое социальная идентичность и какое место в структуре социальных категорий ей отводится.

Идентичность занимает особое место в духовной и материальной культуре человека и социальных групп. Э. Эриксон в свое время писал, что идентичность — это определенность личности⁴. Хотелось бы продолжить его мысль: идентичность придает опреде-

ленность не только личности, но и любым по численности человеческим сообществам. Из поколений в поколения передаются представления о социокультурных границах сообществ. Что бы мы знали о любом народе из прошлого, если бы не маркеры идентичности, заложенные в языке, традициях, архитектуре, народных костюмах, обрядах и других проявлениях культурной жизни людей? Обширный пласт социально-психологических явлений, таких как социальные установки, стереотипы, способы влияния и т. п., которые передаются из поколения в поколение как атрибуты жизнедеятельности группы, способствующие ее выживанию, также при ближайшем рассмотрении выступают способами поддержания границ идентичности. Более того, многие социально-экономические, политические, культурные и другие проблемы жизни людей в конечном итоге оказываются вопросами идентичности. Даже экологические проблемы, которые, казалось бы, соотносятся с ресурсами и природными особенностями, имеют разную окраску и смысл в сообществах, где различны представления о своем месте в социальном, профессиональном, культурно-историческом и природном мирах.

Идентичность, особенно ее социальная составляющая, в последние годы становится предметом многочисленных исследований и публикаций⁵. Этот интерес связан с процессами миграции, интеграции, развитием технических коммуникаций, глобализации и мобильности, распространением международного бизнеса, туризма, торговли⁶. Популярной проблематикой исследований становится трансформация представлений человека о своем месте в социальной среде под воздействием общественных перемен⁷.

Социокультурные изменения, которые происходят во многих странах, стимулируют стремление ученых к теоретическому осмыслению социального самоопределения личности, исследованию широкого круга вопросов, таких как: виды сообществ, которые индивид принимает как свои; механизмы определения и поддержания психологических границ этих сообществ; роль собственной позиции и усилий индивида в поддержании идентичности и т. д. В этом контексте, на наш взгляд, большое значение имеет изучение социальной идентичности как феномена, в котором выражается представление личности о своем месте в тех или иных социальных структурах. Традиция эмпирического иссле-

дования социальной идентичности была заложена в работах А. Тэшфела и его последователей, где изучалось понимание механизма отнесения человеком себя к какой-то социальной группе, а также природы межгрупповой дифференциации и внутригруппового фаворитизма⁸. Социальная идентичность в определении А. Тэшфела рассматривается как та часть индивидуальной Я-концепции, которая происходит от знаний индивида о собственной принадлежности к социальной группе или группам вместе с ценностными и эмоциональными проявлениями этой принадлежности. Данный подход лежит в основе многочисленных исследований в области идентичности.

Опираясь на подход А. Тэшфела, теорию личностных конструктов Дж. Келли⁹, представления о сущности идентичности, развиваемые в социальной психологии¹⁰, *социальную идентичность мы рассматриваем в качестве целостного динамичного образования, выступающего как система ключевых социальных конструктов личности*. Она активно конструируется субъектом в процессе жизнедеятельности, в ходе социального взаимодействия и сравнения и является когнитивно-мотивационным основанием восприятия ценностей группы, а также определения допустимых границ поведения. Под конструированием вслед за Г.М. Андреевой и Т.Г. Стефаненко мы понимаем приведение информации о мире в систему, организацию этой информации в связанные структуры, способствующие постижению ее смысла. Согласно нашему подходу социальная идентичность представляет собой когнитивно-мотивационный конструкт, включающий в себя когнитивные, ценностные и мотивационные проявления¹¹. В эмпирических исследованиях, проведенных в рамках данного подхода, было выявлено, что наибольшую информативность и значимость в условиях социокультурных перемен имеют показатели профессионального, деятельностного, гражданского, этно-локального, семейного и перспективного компонентов идентичности¹².

Психологические границы социальной идентичности индивида субъективны, наполнены личностным смыслом. Можно говорить о разных смысловых пластах, которые проявляются в восприятии человеком признаков своей группы и ее границ, а также в той системе ценностей и побуждений, которые удовлетворяются в результате самоидентификации.

В качестве основной мотивации идентификации признается потребность в самоуважении¹³; в более поздних работах выявлены и другие виды мотивации идентификации, такие как самозащита и развитие¹⁴, потребность в смысле¹⁵ и т. д. Учитывая все это, социальная идентичность в психологических исследованиях рассматривается и как основа межгрупповых и межличностных отношений¹⁶, и как определенный фактор индивидуального восприятия истории и культуры сообщества, которое человек признает своим¹⁷.

Особенно сложным является изучение идентичности по отношению к широким общностям, таким как этнические, профессиональные, гражданские и т. п., аналогично проблеме исследования менталитета больших сообществ, таких как народы, нации¹⁸. В этом смысле нам представляется интересной гражданская идентичность, которая отражает наличие представлений человека о субъективных границах собственной нации и государства, в котором он живет.

К проблеме гражданской идентичности чаще всего обращаются, когда изучают вопрос о влиянии общественных изменений, политической обстановки в стране и мире на самосознание личности¹⁹. Отметим, что многие исследования гражданской идентичности носят в большей степени социологический, нежели психологический характер. Например, соотношение и взаимоотношение в структуре социальной идентичности общегражданских и этнических идентификаций изучается для понимания возможности реализации государственных социальных проектов, претендующих на то, чтобы стать для России линией дальнейшего развития²⁰. Но собственно психологических исследований в этой области проводится пока мало, и существенные вопросы, такие как динамика, субъективный смысл, место гражданских категорий в общей структуре социальной идентичности, нуждаются в эмпирической проверке.

Анализ современных работ по проблематике идентичности показывает, что гражданская идентичность по сравнению со многими другими видами социальной идентичности, такими как профессиональная, этническая, поло-ролевая и др., в гораздо меньшей степени представлена в психологических исследованиях. И это не случайно, поскольку эта идентичность соотносится с одним из самых спорных и неоднозначных понятий современной науки, которым является поня-

тие нации. В общем виде нация (от лат. *natio* — народ, племя) понимается как общность людей, складывающаяся в ходе формирования общности их территории, экономических связей, литературного языка, этнических особенностей культуры и характера²¹. В англоязычной литературе нация — синоним государства и его граждан, поэтому гражданская идентичность называется национальной²². Часто нации присуща одна или несколько из следующих особенностей: язык, культура, религия, политические и другие институты, история, с которой она отождествляет себя, вера в общую судьбу и, как правило, некоторая компактная территория.

Гражданская идентичность возникает из чувства группового членства по отношению к общности, которая может назвать себя нацией. Благодаря этой идентичности люди, несмотря на недостаток физических контактов, считают себя объединенными вместе, потому что говорят на одном языке, населяют общую территорию и испытывают привязанность к существующей экосистеме. Их объединяют множество традиций, историческая память о прошлом, которая переживается в настоящем как гордость за успехи и достижения нации или, наоборот, — как стыд за поражения, неудачи.

Проблема анализа гражданской идентичности в отечественной традиции усложняется разнообразием терминов, связанным с национальным самосознанием: гражданская, общегражданская, государственная, национальная идентичность. Можно выделить два основных понятия, наиболее часто употребляемых при анализе содержания идентичности: гражданская и государственная. В некоторых работах проводится разграничение этих понятий: гражданская идентичность, в отличие от государственной, не подразумевает единой культуры, одной ценностной ориентации или мифической «национальной территории», а включает определенные права и обязанности человека²³. В исследованиях же, тяготеющих к социально-психологическому замыслу, эти понятия используются как очень близкие, почти синонимы, поэтому категории «гражданин» и «россиянин» употребляются для обозначения общенациональной принадлежности²⁴.

Мы придерживаемся аналогичной точки зрения, считая, что противопоставление гражданской и государственной идентичностей излишне, так как дифференцирует пока что

психологически близкие реальности. Так, государственная идентичность не может быть сведена к восприятию субъектом своей географической или территориальной принадлежности, поскольку является сложнейшим когнитивно-ценностным образованием, в структуре которого знания о своем месте в социальной общности переплетены с представлениями о ее ценностях, ресурсах и т. д. Когда человек в ответ на вопрос: «Кто я?» отвечает, что он россиянин, это не означает, что он подчеркивает только свою территориальную или государственную принадлежность. За этим кроется глубокий пласт его представлений, чувств по поводу своего статуса, прав, обязанностей, привязанностей и других атрибутов этой принадлежности. И этот пласт очень индивидуален. Кто-то вкладывает в понятие государственности свободу, а кто-то, наоборот, зависимость и т. д. Разделение гражданской и государственной идентичности будет, на наш взгляд, оправданно в психологических исследованиях, когда появятся соответствующие социальные институты, принципиально отличающиеся один от другого.

На наш взгляд, гражданская идентичность как важнейший компонент социальной идентичности возникает из восприятия индивидом своего членства в общности, которая может называть себя нацией. Формирование этой идентичности может выступать фактором позитивного включения индивида в деятельность государства, развития активности в установлении социальных связей и разумного отношения к ресурсам.

Возможно ли создание глобального общества без государств и, как следствие, без гражданской идентичности? Этот вопрос обращен не к психологам. Но вот насколько глубоко может укорениться гражданская идентичность в самосознании личности — это предмет психологического изучения. Проблематика идентичности отражает тот факт, что кроме реальных границ между государствами существуют еще и психологические границы, которые соотносятся со структурой социальной идентичности субъектов и фиксируются в самосознании людей. Гражданская идентичность, хотя и представляет собой нечто искусственное по отношению к культурно-историческим традициям народа, вместе с тем при определенных условиях может быть своеобразным «психологическим государством», отказ от которого равносителен для личности поражению в войне. Как по-

казывает история, смена гражданской идентичности может сопровождаться сильным и длительным личностным кризисом²⁵.

Сложным является вопрос о психологической природе гражданской идентичности. Почему возникает гражданская характеристика в структуре идентичности, и какими механизмами она поддерживается? Логично предположить, что это происходит в связи со стремлением индивида участвовать в управлении «своим» государством. Хотя очевидно, что далеко не все жители страны испытывают такую потребность. Возможно, что гражданская идентичность связана с поддержанием вполне естественного для человека желания «быть у себя дома», чувством собственного достоинства. В таком случае в культуре нации должны быть заложены некие психологические конструкты гражданственности, которые будут проявляться в смысловом контексте идентичности и обеспечивать у индивидов поддержание чувства принадлежности к своему народу. Изучение этих конструктов в социокультурном плане позволит, по нашему мнению, глубже понять особенности, функции и механизмы формирования гражданской идентичности как основы субъективной причастности индивида к различным аспектам жизнедеятельности государства.

В данной статье приводятся результаты эмпирического исследования, которое проводилось в 2004–2005 гг. и было направлено на выявление особенностей социальной идентичности в различных социокультурных условиях. В рамках этого исследования мы сравнивали показатели идентичности у россиян и канадцев. Выборки были выравнены по основным социально-демографическим показателям. В опросе участвовали коренные жители двух стран: 47 россиян и 27 англоязычных канадцев (возраст 18–30 лет, учащиеся и служащие). Поскольку опросы проводились на разных языках (русском и английском), к анализу ответов привлекались русские эксперты-психологи, имеющие хороший уровень владения английским языком и опыт общения с англоязычными испытуемыми.

Первый вопрос, который нас интересовал в исследовании, заключался в следующем: *какое место занимает гражданская идентичность в самосознании современных россиян и канадцев?* Для получения ответа на этот вопрос использовался тест «Двадцать утверждений» (Кун, Макпартленд). Простота этого теста позволяет использовать его в сравни-

тельных исследованиях на разных языковых выборках. Мы применили классический вариант, в котором испытуемому предлагается 20 раз ответить в письменной форме на вопрос «Кто я?». Дополнением к вопросу была просьба отвечать как можно более разнообразно, используя разные признаки.

Надо отметить, что интерпретация ответов этого теста производится в соответствии с концепцией и целями исследования, поэтому в литературе наблюдается множество различных вариантов классификации ответов, полученных с помощью теста «Двадцать утверждений»²⁶. Например, Л. Зучер проанализировал ответы испытуемых на этот вопрос и предложил разделить их на четыре категории: физическое «Я» (ответы, демонстрирующие идентификацию себя в физических терминах); социальное «Я» (идентификация в терминах социальных позиций или статуса); рефлексивное «Я» (ответы, которые не связаны с частичной социальной позицией, но означают социальное чувство); океаническое «Я» (утверждения, которые глобальны и свойственны многим людям)²⁷.

В нашем исследовании были выделены восемь категорий (характеристик), которые выступали в качестве показателей идентичности: рефлексивные, статусно-ролевые, локальные (местные), гражданские (гражданин, россиянин или канадец, житель страны и т. п.), семейные, поло-ролевые, религиозные, этнические, профессиональные. Все они относятся к структуре социальной идентичности, поскольку связаны с восприятием себя как члена определенных общностей или являются следствием группового членства. Выбор именно этих характеристик для анализа определялся тем, что мы рассматриваем гражданскую идентичность в контексте социального взаимодействия индивида в структуре различных общностей, которые определяют ролевой репертуар. Подсчитывалось количество ответов испытуемых, которые можно было отнести к выделенным для анализа категориям. Как отмечалось выше, к исследованию привлекались эксперты-психологи, имеющие опыт работы с данной методикой. Далее проводился анализ и сравнение показателей социальной и гражданской идентичности у испытуемых в двух группах (россияне, канадцы).

Рассмотрим некоторые результаты исследования. При сопоставлении степени выраженности гражданских категорий, по сравнению с другими социальными харак-

теристиками у канадцев и россиян, обращает на себя внимание тот факт, что различия между группами незначительные. Гражданские категории не занимают значительного места в самосознании опрошенных. В большей степени выражены рефлексивные, статусно-ролевые, семейные, профессиональные показатели (табл. 1). И это объяснимо: каждый человек, независимо от своего места жительства, вовлечен в самые разные группы, такие как семья, учебное или профессиональное сообщество и т. д.

Если сравнивать выраженность других показателей, то интересно отметить, что наблюдаются различия в содержании социальной идентичности канадцев и россиян. Так, у россиян более актуализированы те характеристики, которые мы назвали базисными: семейные, поло-ролевые, локальные, религиозные, этнические. Они связаны в большей степени с первичными видами социализации индивида, направленными на «освоение» ближайшего окружения и развития навыков взаимодействия на уровне родственных, культурно традиционных и определенных сообществ. Кроме того, можно сказать, что идентификация именно с этими сообществами выполняет важную функцию в ситуации социокультурного взаимодействия, а также преодоления кризисов социальной адаптации, что является предметом многих современных исследований. Например, было показано, что в условиях кризисного, динамично развивающегося общества на определенных этапах адаптации личности к новым условиям повышается роль базисных характеристик идентичности. Образно говоря, в качестве «психологических тылов» в условиях адаптации и преодоления кризиса может выступать для человека круг близких людей и родная культура. Близ-

кие данные получены при анализе динамики идентичности в ситуации так называемого культурного шока, который проявляется в дезадаптации и кризисе идентичности. На этапе преодоления кризиса у многих испытуемых усиливается выраженность базисных показателей идентичности.

Таким образом, мы видим, что у россиян по сравнению с канадцами больше выражены показатели базисного блока идентичности, в чем, на наш взгляд, проявляется внутренняя связь этой группы с культурными сообществами.

Существенная разница в показателях гражданской идентичности у канадцев и россиян была выделена при анализе частотного распределения ответов, т. е. при сравнении количества испытуемых, которые в ответах на тест хотя бы раз отметили свою причастность к своей стране. Оказалось, что гражданские категории в самоописаниях использовали 51 % россиян и 74 % канадцев. Это значит, что среди канадцев значительно больше людей с актуализированной гражданской идентичностью, которые категоризируют социальную реальность гражданскими категориями, т. е. относят себя к сообществу людей, обладающих общими признаками, такими как гражданские права и обязанности. С чем это может быть связано? Можно говорить о влиянии различных факторов на восприятие человеком своей гражданской принадлежности, таких как социальные, политические, экономические, географические условия, особенности развития страны в данный момент и т. д. Предположим, что выраженность гражданской идентичности связана с размерами страны. Но обе страны относятся к одним из самых больших в мире, поэтому этот аргумент не подходит. Другой: возможно, что социокультурные условия обуславливают разницу в самосозна-

Таблица 1

Показатели социальной идентичности, в %

Показатели идентичности	Россияне	Канадцы
Рефлексивная	2,6	2,3
Семейная	2,6	1,3
Статусно-ролевая	1,9	3,1
Локальная (местная)	0,9	0,4
Гражданская	0,7	0,9
Поло-ролевая	1,1	0,5
Религиозная	0,9	0,3
Этническая	0,9	0,3
Профессиональная	1,2	1,4

нии жителей. Это более вероятное объяснение, поскольку Россия как государство еще находится на стадии своего формирования и постижения собственной культуры. Жители страны переживают сложный с психологической точки зрения период, когда происходит становление новых гражданских институтов, общегосударственных ценностей, меняется социально-политическое устройство страны и т. д. Кризис идентичности — это закономерный атрибут меняющегося общества. В Канаде же давно устоялись институты власти, и граждане на протяжении нескольких поколений имели возможность определиться в своем гражданском статусе. Возможно, что условия канадского общества были более благоприятными для осознания человеком своей гражданской принадлежности.

Результаты нашего исследования еще раз показывают, что в нестабильных общественных условиях меняется соотношение показателей идентичности, увеличивается рефлексивное «Я», как это было в США в 1960-е гг., когда происходили значительные социальные и культурные изменения. Затруднения определения себя в терминах социальной позиции заметно снизились, когда социальная ситуация изменилась и стала более стабильной. Кроме того, по мере стабилизации общества происходит расширение субъективных границ социальной идентичности²⁸.

Мы сталкиваемся с проблемой общественной и культурной обусловленности социальных категорий, поэтому второй вопрос, который был поставлен в исследовании, касался *смыслового наполнения категории гражданской идентичности в самосознании личности*. Для ответа на поставленный вопрос нами проводился анализ *субъективных представлений о гражданской принадлежности*. Использовался модифицированный вариант методики З.И. Сикевич. Испытуемым предлагалось ответить в свободной форме на вопрос: «Что означает для вас быть россиянином (канадцем)?» Количественный и качественный анализ ответов позволял провести сравнение показателей в двух группах. Фиксировалось время выполнения задания, количество предложений и их валентность (положительные, отрицательные, нейтральные). Мы предполагали, что вопрос, который был задан испытуемым, не является простым, он требует от человека осмысления своего отношения не только к стране, но и самому себе. Вместе с тем в реальности ответ на него не

вызвал никаких затруднений у подавляющего большинства испытуемых. В среднем время выполнения задания и развернутость ответов мало отличаются в обеих группах.

Отметим, что был задан вопрос не «Кто такой гражданин?», а именно «Что означает для вас быть гражданином?». Субъективный смысл этих вопросов различен. Так, при ответе на вопрос «Кто такой гражданин?» обычно люди описывают внешние признаки гражданской принадлежности. Например, в исследовании с участием выборки молодежи г. Кемерово были получены ответы, которые можно свести к тому, что гражданин — это человек, имеющий паспорт, определенные права и обязанности перед обществом. Наш вариант вопроса является более сложным для респондентов, требует «прочувствовать» ответ, поэтому результаты получаются иными.

Были выявлены значительные различия в содержании ответов канадцев и россиян на поставленный вопрос. Рассмотрим подробнее эти данные. В ходе анализа нами были выделены, следуя терминологии З.В. Сикевич²⁹, смысловые консолидирующие признаки, в которых выражается гражданская принадлежность: любовь (любить свою Родину); субъективное переживание (переживать за то, что происходит в стране); гордость (гордиться своей страной и народом); будущее (думать о будущем страны, продолжении истории); жизнь (проживать на этой территории); права (пользоваться правами гражданина); обязанности (понимать свою ответственность перед другими людьми); символика и статус (иметь документы, легальный статус); закон (подчиняться законам страны); выборы (иметь право выбирать властные органы); сравнение с другими странами (не быть американцем, китайцем и т. п.). Производился подсчет количества ответов канадцев и россиян по каждой теме (табл. 2).

Из этих данных хорошо видно, что смысловое содержание изучаемого явления имеет различное наполнение в двух группах. В ответах россиян наиболее часто встречаются такие эмоционально-субъективные темы, как любовь к своей стране, переживание о том, что в ней происходит, забота о будущем. В отличие от канадцев россияне демонстрируют больше чувств гордости за свою страну. При этом права, обязанности, возможность влиять на власть путем выборов, гражданский статус остаются менее выраженными показателями.

Канадцы проявляют более рациональное отношение к своей гражданской принадлежности. Для них «быть канадцем» означает иметь

Таблица 2

Основные смысловые гражданские признаки, в %

Содержание ответов	Россияне	Канадцы
Любовь	45	11
Субъективное переживание	87	7
Гордость	28	7
Будущее	53	40
Жизнь, работа	28	67
Права	23	58
Обязанности	34	37
Паспорт, статус	32	67
Закон	23	48
Выборы	15	33
Сравнение	13	26

право проживания в стране, что определяется наличием соответствующего статуса (паспорта), знать законы и подчиняться им, иметь гражданские права, участвовать в выборах.

Отметим, что интересные различия были выявлены по отношению к тем социальным объектам, с которыми сравнивают себя жители двух стран. Канадцы сравнивают себя с представителями других стран, чаще всего соседней страны (быть канадцем значит не быть американцем) и с более дальними соседями (из Китая, Австралии, Европы). В российской группе сравнение проводилось со своей собственной страной, но в другой период, в частности до перестройки (быть россиянином значит не быть советским и т. п.).

Мы наблюдаем два примера различного проявления гражданской идентичности в пространственно-временном аспекте: первый связан с принципом «здесь и теперь» и означает сопоставление себя с другими людьми, которые живут в этот же момент времени в других сообществах. Второй показывает, что возможна концентрация самосознания на самих себе, своем своеобразном культурно-историческом пространстве, которое изменилось и продолжает меняться в настоящий момент и требует осмысления. Можно сравнить эти два примера со стабильными и кризисными периодами становления идентичности. В частности, в ряде исследований было выявлено, что процесс изменения сложившихся социальных структур сопровождается кризисом идентичности, который проявляется в болезненных переживаниях, нарушениях устоявшихся социально-психологических связей, потере смысла жизни, изменении критериев сравнения в сторону рефлексивных, узколокализованных³⁰.

На основе обобщения полученных данных мы условно назвали российскую модель гражданской идентичности «эмоционально-оценочной», а канадскую — «реалистично-правовой». Можно предположить, что первая модель, скорее всего, соотносится с условиями общественных перемен в стране и с еще не устоявшимся отношением людей к системе законов, правил и других атрибутов государства, как социального института. Определение себя в условиях нестабильности и кризиса идентичности — противоречивый и сложный процесс, который требует своего осмысления. Здесь мы видим связь с теми культурными традициями в понимании гражданства, которые свойственны народам, проживающим в исторической перспективе долгое время на одной территории и неоднократно (многими поколениями) доказавшим свою преданность стране. Можно сказать, что люди «дожили до любви» к сообществу. Вторая модель, скорее, соотносится с условиями стабильной демократии и в то же время молодого с точки зрения традиций общества.

Гражданская идентичность в любом социокультурном контексте представляет собой сложную, «размытую», трудно соотносимую с реальными условиями жизнедеятельности людей характеристику. В то же время традиции выбора, рационального отношения к закону, правам и обязанностям придают окраску и восприятию личностью такого широкого сообщества, каким является государство. Как писал В.А. Ядов, в идентичности находят отражение определенные социальные интересы, что связано в конечном итоге с механизмом становления гражданского общества, основанного на определенных социально-экономических канонах³¹. В данном случае в канадской группе проявились в большей сте-

пени характеристики идентичности, близкие к тому идеалу западного гражданского общества, который предполагает рациональное отношение к государству как месту жительства, пространству действия законодательно-правовой системы и самореализации. В ответах россиян проявляются идеализм, свойства российской духовности, ценности человеческой личности и чувств, которые многократно противопоставлялись западному рационализму, социальной зрелости и прагматизму³².

Вернемся к вопросу о роли исследований гражданской идентичности для развития политической деятельности государства. В каждом конкретном примере работы государственного деятеля, например депутата, чиновника, мы находим обращение к определенным запросам граждан, воспринимаемые в смысловом контексте и временном континууме (от прошлого к будущему). Поэтому каждое действие воспринимается неоднозначно. Оно может иметь различные смысловые и временные последствия. Например, в каком-то городе открывается зоопарк, и это становится предметом публичной дискуссии о справедливости использования «народных» средств. Очевидно, что сторонники этого решения, опираясь на семейные, научные и образовательные ценности, смотрят в будущее, надеясь, что многие люди поймут, в чем состоит «польза» этого объекта для поддержания названных ценностей и развития соответствующих сторон жизни людей. Противники — смотрят в настоящее и опасаются, что средства, затраченные на данный объект, не позволили решить какие-то другие, более важные на данный момент задачи. Как может повлиять на эту ситуацию анализ смыслов идентичности? Если учесть идеализм, духовность, направленность на чувства и человеческие ценности, которые проявились в идентичности российской группы, то задачей политической дискуссии в данном случае будет сохранение общественно значимых смыслов, «терапия» обеспокоенной части населения и выстраивание общих целей для всех участников процесса. В реальности этот зоопарк может служить

своеобразной площадкой для формирования чувства гражданина, реализации образовательных, воспитательных, просветительских и других задач, которые действительно стоят перед обществом и требуют создания сложных и дорогостоящих объектов. Конечно, можно ощущать себя гражданином, лишь созерцая происходящее, но гораздо сложнее понять, в чем может состоять твое участие в событиях. В этом аспекте мы интерпретируем результаты исследования как показатель некоторой «созерцательности» гражданского самосознания в исследуемой группе. Это может свидетельствовать о трудностях в реализации гражданского долга на практике.

В заключение хотелось бы отметить следующее. Гражданская идентичность занимает важное смысловое место в самосознании людей, связанное с восприятием социально-политических, перспективных, экономических сторон жизни. Более того, эта сторона идентичности выражается в принятии личностью себя не только в качестве члена достаточно большого сообщества: нации или страны, но и в разделении ответственности, соответствующих обязанностей и требований этого сообщества. Несмотря на размытость и некоторую противоречивость этого понятия, гражданская идентичность связана с деятельностью сообщества, которое в современной культуре называется государством. Для любого человека отношение к своему государству — вопрос, наполненный личностными смыслами и связанный с его собственной историей взаимодействия как с государственными органами, так и согражданами. Уровень гражданской идентичности может служить некоторым показателем развития гражданской активности личности, ответственности по отношению к другим людям и общественным ресурсам. Поэтому исследование гражданской идентичности в социокультурных аспектах необходимо не только для более полного понимания феномена социальной идентичности, но и для выявления его роли в жизнедеятельности, социальном взаимодействии людей, создании условий, при которых люди могут достойно ощущать себя в своей стране.

Примечания

¹ Малинова О.Ю. Конструирование идентичности: возможности и ограничения // Pro et contra. 2007. № 3 (37).

² Малинова О.Ю. Россия и «Запад» в XX веке: трансформация дискурса о коллективной идентичности. М., 2009.

³ Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.

⁴ Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

⁵ Дробичева Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность. Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России. М., 2006; Заковоротная М.Ф. Идентичность человека. Ростов н/Д,

2000; Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психол. журн. 1999. Т. 20. № 3.

⁶ Мнацаканян И.А. Адаптация учащихся к новым социокультурным условиям. Ярославль, 2005.

⁷ Павленко В.Н., Корж Н.Н. Трансформация социальной идентичности в посттоталитарном обществе // Психол. журн. 1998. Т. 19. № 1.

⁸ Tajfel H., Billig M.G., Bundy R.P., Flament C. Social categorization and intergroup behavior // European Journal of Social Psychology. 1971. № 1.

⁹ Келли Д. Теория личности. Психология личностных конструктов. СПб., 2000.

¹⁰ Андреева Г.М. Указ. соч.

¹¹ Иванова Н.Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях // Вопр. психол. 2004. № 4.

¹² Румянцова Т.В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях. Ярославль, 2005.

¹³ Hogg M., Abrams D. Social motivation, self-esteem and social identity. Social identity theory: Constructive and critical advances. N.-Y., 1990.

¹⁴ Иванова Н.Л. Указ. соч.

¹⁵ Лебедева Н.М. Указ. соч.

¹⁶ Качанов Ю.Л. Проблема ситуационной и трансверсальной идентичности личности как агента социальных отношений. Психология самосознания. Самара, 2000.

¹⁷ Здравомыслов А.Г. Кто мы, «националы» или граждане? Соотношение гражданского и этнического самосознания россиян: итоги опроса Российского независимого института социальных и национальных проблем // Мониторинг общественного мнения. 1998. № 5.

¹⁸ Абульханова К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы. Российский менталитет. М., 1987.

¹⁹ Киселев И.Ю., Смирнова А.Г. Формирование идентичности в российской провинции. М., 2001.

²⁰ Черныш М.Ф. Этнические и общегражданские ценности в самосознании россиян. Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России. М., 2006.

²¹ Философский энциклопедический словарь. М., 1989.

²² Salazar J.M. Social identity and national identity // Social identity: international perspectives. L., 1998.

²³ Дробижева Л.М. Указ. соч.

²⁴ Киселев И.Ю., Смирнова А.Г. Указ. соч.

²⁵ Андреева Г.М. Указ. соч.

²⁶ Иванова Н.Л. Указ. соч.

²⁷ Salazar J.M. Op. cit. P. 116.

²⁸ Sarbin T. Worldmaking, Self and Identity // Culture and Psychology. 2000. Vol. 6. № 2.

²⁹ Сикевич З.В. Социология и психология национальных отношений. СПб., 1999.

³⁰ Лебедева Н.М. Указ. соч.; Sarbin T. Op. cit.

³¹ Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности. Психология самосознания. Самара, 2000.

³² Абульханова К.А. Указ. соч.

УДК 159.9:37.015.3

Г.С. ПРЫГИН

Институт управления (г. Набережные Челны)

E-mail: gsprygin@mail.ru

И.Л. ПРЫГИНА

Психоневрологический диспансер

Республиканской клинической психиатрической больницы им. акад. Бехтерева (г. Набережные Челны)

E-mail: gsprygin@mail.ru

Структура патопсихологического синдрома шизофренического дефекта с позиции теории субъектной регуляции деятельности

С общепсихологических позиций анализируется структура патопсихологического синдрома, определяющая шизофренический дефект. Показано, что основные его проявления, такие как: снижение потребностно-мотивационных характеристик социальной регуляции поведения, психической активности, нарушения произвольных процессов, дефицит критичности, имеют свои «аналоги» в структуре субъектной регуляции. Описаны результаты экспериментальных исследований, доказывающие, что низкий уровень сформированности регуляторных компонентов и отсутствие целостности в системе субъектной регуляции больных шизофренией проявляется в низкой эффективности их регуляторной системы.

Ключевые слова: шизофренический дефект, патопсихологический синдром, психическая активность, произвольность, субъектная регуляция деятельности, автономность, эффективная самостоятельность.

G.C. PRYGIN, I.L. PRYGINA

Structure of Pathopsychological Syndrome that Determines Schizophrenic Defect is Analyzed from the Position of General Psychology

The structure of pathopsychological syndrome that determines schizophrenic defect is analyzed from the position of general psychology. It is shown that its indicators such as reduction of need-motive characteristics of social behavior regulation, reduction of psyche activity, voluntary process disorder, criticality deficit have their "analogues" in the structure of subjective activity regulation. The results of experimental research are represented. They prove that the low level of regulatory components development and the lack of integrity within the system of schizophrenia patients' subjective regulation reveal the poor effectiveness of their regulatory system.

Key words: schizophrenic defect, pathopsychological syndrome, mental activity, voluntary, subjective activity regulation, autonomy, effective independence.

Своеобразие психики больных шизофренией интересует и психиатров, и психологов, так как дальнейшее изучение этой патологии способствует как углублению знаний о природе болезни, так и помогает раскрыть ряд важных и неизвестных сторон человеческой психики в норме. Исследование парадоксальности и причудливого сочетания несовместимых в рамках нормальной психики особенностей мотивации, общения, познавательной деятельности, волевой регуляции поведения, психической активности при этой болезни дает возможность прояснить круг важнейших проблем, специфичных для этой патологии и в то же время имеющих общепсихологическое значение. В.М. Бехтерев писал о значении использования данных патологии психики для раскрытия проблем общей психологии: «...существенной помощницей последней в деле изучения сложных психических процессов является патологическая психология, черпающая свой материал в патологических проявлениях душевной деятельности»¹.

Попытки раскрыть суть нарушений психики при шизофрении предпринимали клиницисты-психиатры. Понять природу этой патологии они пытались путем логического анализа клинических феноменов, но этот путь оказался лишь начальным этапом решения вопроса. Проблема все более нуждалась в экспериментально-психологических исследованиях и в поисках новых подходов, которые должны были дать ответ на вопрос: как нарушены закономерности протекания самих психических процессов и свойств личности при той или иной патологии? Поэтому основной задачей психологических исследований при изучении патологии психики стало исследование психических процессов, психической деятельности и связанных с ними свойств личности.

С точки зрения Б.В. Зейгарник, при характеристике психической деятельности больных шизофренией особое распространение получила концепция противопоставления

интеллекта мышлению². Подобную трактовку мышления как особого вида «духовной активности» она критикует у К. Ясперса, который, по ее мнению, противопоставил интеллект мышлению. Ясперс определяет мышление как проявление интрапсихической активности, а интеллект рассматривает как совокупность способностей; при этом к предпосылкам интеллекта он относит способность к запоминанию и память, утомляемость, механизмы, лежащие в основе двигательных реакций, речевого аппарата, и т. д.³ Нами было экспериментально доказано⁴, что такое противопоставление снимается использованием понятия «метакогнитивный опыт», определение которого, согласно концепции М.А. Холодной⁵, включает в себя не только когнитивные механизмы переработки информации, но и метакогнитивные механизмы интеллектуальной саморегуляции.

Большинство клиницистов, независимо от их взглядов на природу, сущность и течение шизофрении, подчеркивали необычность, причудливость расстройств мышления при данной патологии, невозможность приложить к нему известную мерку «слабумия», которое встречается при других психических заболеваниях. Несмотря на то, что еще со времен Е. Блейлера расстройства мышления рассматривались как основной, первичный симптом шизофрении, на основе которого формировались вторичные симптомы заболевания, многие авторы, в том числе и сам Е. Блейлер, при анализе этой патологии выходили за рамки изучения собственно познавательных процессов. Большое распространение получила его точка зрения, согласно которой основным нарушением больного шизофренией является его аутичность, обуславливающая распад мышления⁶.

Указания на то, что у «больного сохранен интеллект, а мышление нарушено», встречаются во многих отечественных и зарубежных исследованиях. М.О. Гуревич и М.Я. Сирий-

ский полагаали, что у больных шизофренией нарушается мышление при сохранности «предпосылок интеллекта», т. е. страдают не столько интеллектуальные способности, сколько умение пользоваться ими⁷. Д. Берце, Г. Груле говорили о потенциальной сохранности интеллекта при шизофрении и снижении активности мышления как следствии *снижения общей психической активности*.

Другая линия исследований мышления была связана с выявлением фактов и механизмов так называемых «сверхвключений» при шизофрении. Согласно В.П. Критской, этот термин был введен Н. Камероном, который характеризует мышление больных как «сверхвключающее», т. е. больные при решении различных задач привлекают избыточное количество категорий или, как это обозначилось впоследствии, информации⁸. Это явление Камерон связывал с нарушением межличностных отношений, подчеркивая тем самым роль социальной детерминации этой патологии. Ю.Ф. Поляков, в отличие от Камерона, объяснял этот феномен нарушением избирательности познавательной деятельности с расширением круга актуализируемых, малозначимых, с точки зрения практического использования, латентных свойств и отношений предметов⁹. Многие авторы связывают специфику проявлений шизофренического дефекта, в первую очередь, с личностными изменениями, нарушением структуры личности. Согласно А.В. Снежневскому, в качестве начальных признаков дефекта отмечается углубление дисгармонии личностного склада¹⁰.

Исследования В.П. Критской, Т.Д. Савиной, Т.К. Мелешко, Ю.Ф. Полякова показывают, что в основе патопсихологического синдрома, определяющего шизофренический дефект, можно выделить, прежде всего, *предиспозиционно обусловленные характеристики и характеристики психики, обусловленные преимущественно факторами движения заболевания*¹¹. В картине шизофренического дефекта предиспозиционно обусловленные особенности психики выступают в сплаве с ее изменениями, детерминированными факторами движения шизофренического процесса. К последним В.П. Критская и др. относят снижение психической активности, волевой регуляции психической деятельности, операционных характеристик мышления и пр. С такой точки зрения все эти изменения, как более, так и менее специфичные для шизофренической патологии, обусловлены

нарушением, прежде всего, потребностно-мотивационных факторов психической деятельности, которые рассматриваются в качестве ведущего компонента патопсихологического синдрома.

Нарушение регуляции проявляется и при исследовании соотношения дальних целей и осуществляемой деятельности. Известно, что в саму деятельность человека включена и временная реальность. Осуществляя свою деятельность в настоящее время, человек руководствуется и дальними целями. Исследованиями показано, что у большинства больных шизофренией дальние цели не участвуют в регуляции их поведения. Первоначально у больных шизофренией теряется смыслообразующая функция дальних целей, что приводит к полному их отсутствию в саморегуляции поведения¹².

В контексте нашего анализа следует особо остановиться на понятии «психическая активность». В психологии проблема активности является актуальной и в настоящее время. Как отмечает В.А. Петровский, представление об активности, входившее явно или неявно во все без исключения психические концепции, не зафиксировано в форме достаточно дифференцированной научной категории¹³. Тем не менее в самом общем виде под психической активностью можно понимать меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью: активность, в том числе и психическая, рассматривается как внутреннее условие взаимодействия субъекта со средой и вместе с тем как качественная и количественная мера этого взаимодействия¹⁴.

В.Д. Небылицын выделил три плана, в которых реализуется обуславливаемая внутренними потребностями активность: в умственной деятельности, двигательной (в том числе и речедвигательной) и социальной (общение) деятельности. Содержательная, качественная сторона активности как личностной характеристики определяется комплексом мотивов, установок, побуждений, интересов, определяющих совершение тех или иных действий. Процессуальная сторона активности отражает формальные параметры совершаемой деятельности, определяя картину динамических особенностей поведения индивида, образующих непрерывный континуум от вялости, инертности и пассивного созерцания до высших степеней проявления энергии¹⁵. Следовательно, *в общей психологии психическая*

активность наиболее часто соотносится с совокупностью обусловленных потребностями субъекта факторов, обеспечивающих становление, реализацию и регуляцию деятельности. В психиатрии понятие «снижение психической активности» широко используется для обозначения определенной клинической реальности, хотя до сих пор единого и полного определения этого понятия нет. Как видим, проблема снижения психической активности у больных шизофренией занимает важное место и в психиатрии, и в патопсихологии. Таким образом, снижение психической активности является «обязательным» симптомом шизофренического дефекта и одним из наиболее значимых критериев при определении тяжести негативных изменений.

Представляется особенно важным отметить результаты исследований В.П. Критской: она показала, что нарастающее по мере движения заболевания и углубления дефекта снижение психической активности на психологическом уровне выступает, в первую очередь, в нарушениях произвольных и волевых процессов¹⁶. Специфический характер нарушения волевой регуляции у больных шизофренией выражается не только в снижении инициативности деятельности и поведения, как это часто наблюдается и при других видах психической патологии, но особенно явно на уровне контроля деятельности и поведения, которые необходимо включают социальные критерии и оценки. Результаты анализа соотношений уровней психической регуляции деятельности, ее произвольных и произвольных компонентов свидетельствуют об относительной сохранности произвольной психической регуляции и снижении произвольной. Кроме того, Критская абсолютно верно ставит вопрос о необходимости разграничения понятий *произвольных и волевых процессов* при исследовании нарушения психической активности, однако остается непонятным, в какой вид регуляции входит, с ее точки зрения, например, контроль деятельности и поведения. Для того чтобы разобраться в этом вопросе, обратимся к общепсихологическим литературным источникам.

Известно, что Л.М. Веккером были предложены основания для выделения «непроизвольной», «произвольной» и «волевой» регуляции с позиции критерия «произвольности — непроизвольности»¹⁷. Тем не менее представляет интерес в рамках обсуждаемой проблемы проанализировать соотношение

понятий «произвольной» и «волевой» регуляции с другой точки зрения. Проведенный анализ литературы, посвященной проблеме произвольности, свидетельствует о том, что она рассматривается разными авторами в различных контекстах и с использованием разных терминов. Неопределенность понятия «произвольность» порождает большое разнообразие феноменов, подпадающих под это понятие (произвольные движения, действия по инструкции, целеполагание, соподчинение мотивов, опосредованность правилами и образцами, произвольность познавательных процессов, соблюдение моральных норм и пр.). В связи с этим, как отмечает Е.О. Смирнова, остается непонятным, что объединяет столь разные феномены и почему они обозначаются одним термином?¹⁸

Характеризуя основные свойства психического, С.Л. Рубинштейн, наряду со свойством отражения действительности, подчеркивал регуляторную функцию психики, которая может выступать в форме *побудительной и исполнительной* регуляции. Побудительный компонент, будучи связанным с потребностью и формированием мотива деятельности, направленной на ее удовлетворение, необходимо включает в себя эмоции и волю. С.Л. Рубинштейн отмечал, что в аспекте побудительной регуляции воля означает переход от потребностей как непосредственно действующих побуждений к мотивам или побуждениям осознанным, оцененным с точки зрения общественных норм и интересов, принятых человеком¹⁹.

Исходя из этого методологического принципа, Е.О. Смирнова справедливо отмечает, что *произвольность и воля имеют разное содержание и разные линии развития*²⁰. Основываясь на анализе литературы, она полагает, что проблему развития произвольности следует рассматривать как проблему развития средств овладения собой, а развитие воли — как проблему становления мотивационной сферы. Именно в этом факте заложено принципиальное разграничение произвольной и волевой регуляции. Таким образом, *произвольная регуляция всегда связана с осознанием, постановкой осознанных целей* и является специфической чертой психики человека.

Прежде чем переходить к обсуждению проблемы снижения психической активности при шизофрении в заявленном контексте концепции субъектной регуляции, рассмотрим коротко основные ее положения.

Использование системного и информационного подходов дало возможность О.А. Конопкину разработать целостную информационную теорию осознанной саморегуляции деятельности, которая отражает общие, универсальные закономерности этого процесса, реализующиеся независимо от индивидуальных различий²¹.

Основываясь на этой теории, нами была разработана целостная концепция *субъектной регуляции, учитывающая личностные особенности субъекта деятельности*, в рамках которой было выделено и описано такое системное качество личности, имеющее регуляторную основу, как «эффективная самостоятельность»²². Под «эффективной самостоятельностью» понимается симптомокомплекс личностных качеств (целеустремленность, собранность, развитый самоконтроль, способность адекватно оценивать внешние и внутренние условия деятельности и т. д.), который формируется в онтогенезе в реальной деятельности субъекта и проявляется на всех этапах выполнения деятельности (от постановки цели до ее реализации), позволяя субъекту достигать успехов, *не прибегая к помощи других лиц*. Степень сформированности указанного комплекса личностных качеств была положена в основу типологизации людей по признаку «эффективной самостоятельности» в осуществлении ими деятельности. Были выделены типологические группы «автономных», «зависимых» и «смешанных» субъектов, характеризующиеся различной степенью эффективности функционирования системы субъектной регуляции (или, с практической точки зрения, разной эффективной самостоятельностью в выполнении деятельности). В исследованиях личностно-типологических особенностей субъектной регуляции деятельности было показано, что феномен «автономности-зависимости» как системное качество личности, имеющее регуляторную основу, действительно существует в виде массового явления и обнаруживается в соответствующих типах регуляции деятельности.

Вернемся к специфике исследования патопсихологического синдрома шизофренического дефекта с позиции субъектной регуляции деятельности. Проведенный анализ проявлений патопсихологического синдрома как целостной системы нарушенных психических процессов и свойств личности, составляющих психологическую основу ши-

зофренического дефекта, позволяет нам выделить ряд наиболее существенных психологических особенностей больных, которые непосредственно влияют на эффективность функционирования их субъектной регуляции, нарушая работу тех или иных ее компонентов или всей системы в целом. К ним относятся:

снижение потребностно-мотивационных характеристик социальной регуляции деятельности и поведения (соотносится, прежде всего, с компонентом «принятая субъектом цель деятельности», предопределяя такие ее характеристики, как устойчивость, темпоральность, структурированность и др.);

снижение психической активности (соотносится с общим низким уровнем сформированности системы субъектной регуляции и соответствует лицам «зависимого» типа);

нарушения произвольных процессов, специфический характер проявления которых отражается не только в снижении инициативности деятельности и поведения, но особенно явно на уровне контроля деятельности и поведения (что также соотносится, прежде всего, с «дефектами» «модели субъективно значимых условий»);

мышление, характеризующееся как «сверхвключающее», т. е. больные при решении различных задач привлекают избыточное количество информации (так же, как и в предыдущем случае, соотносится с низким уровнем сформированности «модели субъективно значимых условий»);

дефицит критичности при относительной сохранности формального интеллекта (соотносится с лабильностью «субъективных критериев успешности деятельности»).

Следует еще раз подчеркнуть, что мы указали только наиболее существенные психологические особенности больных, которые непосредственно влияют на эффективность функционирования их субъектной регуляции. Проанализируем более подробно, каким образом некоторые из выделенных нами существенных психологических особенностей больных оказывают влияние на эффективность функционирования их субъектной регуляции.

Снижение потребностно-мотивационных характеристик социальной регуляции деятельности и поведения. В рамках рассматриваемой нами структурно-функциональной организации субъектной регуляции деятельности потребностно-мотивационный фактор психической деятельности соотносится с таким глав-

ным, центральным ее компонентом, как «принятая субъектом цель деятельности», которая определяет не только общую осознаваемую направленность деятельности, но и многие особенности конкретного функционирования других, отдельных компонентов процесса субъектной регуляции деятельности. Нарушение потребностно-мотивационного фактора психической деятельности в структуре шизофренического дефекта ведет к нарушению осознаваемой направленности деятельности, неопределенному знанию о субъективном понимании человеком цели данной деятельности. Неопределенность принятой субъектом цели влечет за собой изменения во всей системе целей и механизме их функционирования, затрудняя проблему выбора и реализации именно той «субъективной программы исполнительных действий», которая может привести к достижению принятой цели.

В то же время у здоровых лиц мотивационная сфера обладает известной гибкостью, изменчивостью, т. е. многим новым явлениям и событиям в жизни человека может придать личностный смысл один из мотивов, включенных в мотивационную сферу. Многие жизненные явления получают при этом примерно однозначную мотивацию, однородный «личностный смысл». В то же время вновь сформированные мотивы деятельности легко включаются в мотивационную сферу, не нарушая стройную структуру мотивационной организации, ее иерархию. Тем самым перестройка круга смысловых образований не вносит хаотичности в деятельность и жизнь здорового человека. Перестройка иерархической организации мотивов у больных шизофренией приводит к тому, что их поведение теряет свой целенаправленный характер, а деятельность теряет продуктивность²³.

«Сверхвключающее» мышление и дефицит критичности при относительной сохранности формального интеллекта. Известно, что в структуре системы субъектной регуляции деятельности компонент «модель субъективно значимых условий деятельности» представляет комплекс информации, которой располагает в данный момент субъект, о тех условиях деятельности, учет которых необходим, по мнению субъекта, для ее успешного осуществления²⁴. Выбирая и ограничивая количество информации об условиях выполнения данной деятельности, которое необходимо учесть при программировании исполнительных действий, звено «модели

субъективно значимых условий деятельности» выполняет тем самым функцию абстрагирования от незначимых и второстепенных условий, значительно сокращая возможности субъекта при выборе той или иной программы действий, т. е. облегчая такой выбор.

Согласно исследованиям Ю.Ф. Полякова, общей чертой низкой эффективности деятельности у больных шизофренией оказывается то, что на определенном этапе развертывания процесса ее осуществления (на наш взгляд, с точки зрения субъектной регуляции — это этап формирования «модели субъективно значимых условий деятельности») возникает возможность и необходимость извлечения из памяти (актуализация) круга сведений, когда наличная ситуация и анализ условий не дают достаточных ориентиров для снятия неопределенности выбора, для предпочтительности актуализации, в том числе это может быть тот или иной круг свойств, отношений предметов, необходимых для их сравнения, классификации или для решения проблемной задачи²⁵.

Как отмечает Поляков, деятельность здоровых испытуемых в этих условиях характеризуется избирательностью актуализации, предпочтительностью привлечения тех или иных сведений из памяти²⁶. Для них характерны ограниченность круга привлекаемых сведений из памяти и разная вероятность («ранжированность») их актуализации. Их познавательная деятельность всегда осуществляется посредством знаний (сведений, информации), приобретенных в прошлом, общественно обусловленном опыте субъекта. Однако дело не сводится лишь к механическому воспроизведению всей суммы знаний, к простому перебору имеющихся в памяти сведений, а предполагает избирательность (селекцию) определенного рода на основе разнообразных факторов, детерминируемых как наличной ситуацией, требованиями задачи, ходом ее анализа, так и прошлым опытом субъекта.

В качестве звена (по выражению Полякова), которое оказывается общим в структуре познавательных процессов, нарушающихся при шизофрении, выступает *избирательное привлечение (актуализация) сведений из памяти на основе прошлого опыта*. Анализ показывает, что во всех тех случаях, когда у здоровых людей наблюдается избирательность актуализируемых сведений на основе прошлого опыта, у больных шизофренией

изменяется система привлекаемых из памяти сведений. Закономерным оказывается расширение по сравнению со здоровыми испытуемыми круга актуализируемых и используемых сведений наряду с тенденцией к уравниванию вероятностей актуализации тех или иных знаний. Понижается вероятность выбора тех сведений, которые предпочтительно актуализируются здоровыми людьми, и повышается вероятность актуализации латентных, мало используемых здоровыми людьми. Таким образом, у больных шизофренией нарушается (ухудшается) избирательность сведений, привлекаемых на основе прошлого опыта, сглаживается, стирается предпочтительность актуализации знаний, что в контексте наших рассуждений описывается как *деформация «модели субъективно значимых условий деятельности»*, а следовательно, и *снижение эффективности всей системы субъектной регуляции*.

Высокая мотивированность и направленность на выполнение определенного рода деятельности часто сочетается у больных шизофренией с проявлениями снижения уровня ее социальной регуляции. Это обнаруживается, в частности, в нарушении избирательности у этих больных. Отсутствие или снижение роли таких ограничений могут выступать в более широком поведенческом плане, придавая действиям, поступкам, внешнему облику больных характер необычности и чужаковости, и рассматриваться как нарушение одной из сторон самосознания — критичности. Неустойчивость эмоциональных оценок больных получает объяснение при рассмотрении их в контексте системы субъектной регуляции. В.И. Степанский показал, что оценка индивидуумом степени успешности выполняемой им деятельности зависит от степени сформированности у него адекватной системы «субъективных критериев успешности деятельности»²⁷. Поскольку у больных шизофренией оценка результатов собственной деятельности является неустойчивой и может меняться в зависимости от изменения мотивации, постольку и самооценка их деятельности является неадекват-

ной, что в целом также существенно снижает эффективность их субъектной регуляции.

Проанализированные выше теоретические положения позволили нам спланировать и провести сравнительное экспериментальное исследование структурно-функциональных особенностей субъектной регуляции в норме и патологии. В исследовании проверялась выдвинутая нами гипотеза о том, что наличие психического заболевания шизофрении проявляется, во-первых, в разрушении целостности системы субъектной регуляции больных, во-вторых, в неадекватности их «модели» реальным условиям деятельности, что в целом определяет низкий уровень сформированности их субъектной регуляции.

На *первом этапе* исследования проводился сравнительный анализ структурно-функциональных особенностей субъектной регуляции деятельности у здоровых и лиц, больных шизофренией. На *втором этапе* — сравнительный анализ структуры «модели субъективно значимых условий» в норме и патологии.

В целом, результаты исследования позволили сделать следующие выводы: эмпирически было доказано, что низкий уровень сформированности регуляторных компонентов и отсутствие целостности в системе субъектной регуляции больных шизофренией проявляется в низкой эффективности их регуляторной системы. Кроме того, было экспериментально выявлено, что у больных шизофренией «модель субъективно значимых условий» неадекватна реальным условиям деятельности в силу того, что они имеют наименьший, по сравнению со здоровыми («зависимыми») лицами, уровень сформированности понятийных структур и обладают менее сформированными формами произвольного и произвольного контролей интеллектуальной деятельности.

Таким образом, проведенные теоретические и экспериментальные исследования патопсихологического синдрома шизофренического дефекта с позиции концепции субъектной регуляции деятельности доказали свою эффективность и перспективность.

Примечания

¹ Цит. по: Критская В.П., Мелешко Т.К. Проблемы регуляции психической деятельности при шизофрении // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1988. Вып. 7. С. 106.

² Зейгарник Б.В. Патопсихология: учебное пособие для студ. вузов. М., 1999.

³ Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997.

⁴ Прыгина И.Л. Ментальный опыт как детерминанта «модели субъективно значимых условий» в системе субъектной регуляции деятельности // Психология XXI столетия: сб. ст.: в 2 т. Ярославль, 2007. Т. 2. С. 203–207.

- ⁵ Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002.
- ⁶ Блейлер Е. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общ. психол. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гипенрейтер, В.В. Петухова. М., 1981. С. 113–122.
- ⁷ Гуревич М.О., Сирийский М.Я. Учебник психиатрии. М., 1946.
- ⁸ Критская В.П., Мелешко Т.К. Указ. соч.
- ⁹ Поляков Ю.Ф. Патология познавательных процессов // Шизофрения. Мультидисциплинарное исследование / под ред. А.В. Снежневского. М., 1972. С. 225–277.
- ¹⁰ Снежневский А.В. Место клиники в исследовании природы шизофрении // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1975. Вып. 9. С. 12–25.
- ¹¹ Критская В.П., Савина Т.Д. Исследование некоторых особенностей познавательной деятельности, обусловленных формированием шизофренического дефекта // Экспериментально-психологические исследования патологии психической деятельности при шизофрении. М., 1982. С. 247–262; Мелешко Т.К. Особенности актуализации знаний больными шизофренией // Психологические исследования. М., 1971. С. 210–224; Поляков Ю.Ф. О принципах подхода к изучению нарушения познавательных процессов при шизофрении // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1966. Вып. 1. С. 53–65.
- ¹² Патопсихология: хрестоматия / сост. Н.Л. Белопольская. М., 2000.
- ¹³ Петровский В.А. К психологии активности личности // Вопр. психол. 1975. № 3. С. 26–38.
- ¹⁴ Лейтес Н.С., Голубева Э.А., Кадыров Б.Р. Динамическая сторона психической активности и активированность мозга // Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности. М., 1980. С. 114–124.
- ¹⁵ Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
- ¹⁶ Критская В.П., Мелешко Т.К. Указ. соч.
- ¹⁷ Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 1998.
- ¹⁸ Смирнова Е.О. Детская психология. М., 2002.
- ¹⁹ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- ²⁰ Смирнова Е.О. Указ. соч.
- ²¹ Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
- ²² Прыгин Г.С. Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны, 2009.
- ²³ Коченов М.М., Николаева В.В. Мотивация при шизофрении. М., 1978.
- ²⁴ Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
- ²⁵ Поляков Ю.Ф. Указ. соч.
- ²⁶ Там же.
- ²⁷ Степанский В.И. Роль субъективных критериев успешности результатов в регуляции деятельности // Вопр. психол. 1984. № 3. С. 118–122.

УДК 159.9:796.01

М.С. ТКАЧЕВА

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

Особенности процесса развития интеллектуального внимания спортсмена к педагогическому общению тренера

В статье обсуждаются вопросы педагогического общения спортивных тренеров и внимания спортсменов к этому виду взаимодействия. Показаны возрастные и деятельностные особенности развития внимания спортсменов к содержанию и форме педагогического общения тренеров.

Ключевые слова: спорт, спортсмен, тренер, педагогическое общение, внимание, возрастное развитие.

M.S. TKACHEVA

The Peculiarities of the Development Sportsmen's Intellectual Attention to Coach's Pedagogical Intercourse

In the article there is discussion of the problems coaches' pedagogical intercourse and sportsmen' attention to this form of interaction. The author shows age's and activity's features of development of sportsmen' attention to content and form of coaches' pedagogical intercourse.

Key words: sport, sportsman, coach, pedagogical intercourse, attention, age's development.

Категория педагогического общения широко разрабатывается многими исследователями, стоящими на позициях личностно-деятельностного подхода в педагогической психологии, согласно которому педагог и учащийся рассматриваются как субъекты

собственной деятельности, соответственно, педагогической и учебной (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). Настоящая статья посвящена специфике педагогического общения в спортивно-соперновательной сфере и развитию интел-

лектуального внимания (по В.И. Страхову) спортсмена к его содержанию. Данный вид деятельности обуславливает особые моменты в психологии общения педагога (тренера) с учениками (спортсменами) в силу тех особенностей спорта, которые отличают его от прочих видов деятельности, имеющих одним из компонентов педагогическое общение. При анализе педагогического общения необходимо разграничивать его педагогические и собственно коммуникативные задачи. Педагоги, общаясь с учащимися и решая разные по характеру коммуникативные задачи, реализуют четыре педагогические функции: стимулирующую, реагирующую, контролирующую и организующую.

В физкультурно-спортивной сфере педагогическое общение специфично, в первую очередь, тем, что направлено на усвоение учениками не столько теоретических знаний, сколько практических навыков. Данное обстоятельство выводит на первый план не самый типичный для других педагогов способ передачи информации — показ, а показателем усвоения учеником-спортсменом этой информации является не вербальный ответ, а правильность практического выполнения спортивного упражнения. Кроме того, спортивная деятельность отличается высоким уровнем эмоционального напряжения и в большинстве случаев — наличием жестких темпоральных параметров. Эта специфика обуславливает особенности, которые в других педагогических областях, скорее всего, сочли бы неприемлемыми, особенно это касается таких коммуникативных задач тренера, как побуждение спортсмена к действию и выражение своего отношения к этому действию и стимулирующей и контролирующей педагогических функций.

Коммуникативные качества спортивного тренера становились предметом многих исследований. В перечне личностных черт и профессиональных умений тренера непременно присутствуют качества, оптимизирующие его педагогическое общение: эмпатия, дидактичность, общительность¹; организаторские и коммуникативные умения² и др.

Педагогическое общение направлено на: 1) само учебное взаимодействие; 2) обучающихся; 3) предмет усвоения. Одновременно существует ориентированность его субъектов: личностная, социальная и предметная. Учитель, работая с одним учащимся над освоением какого-либо учебного материала,

всегда имеет в виду всех присутствующих на занятии, и наоборот, работая со всей учебной группой, воздействует на каждого обучающегося. В спортивной тренировке эта двойная ориентация («спортсмен — группа» и «группа — спортсмен») также присутствует, так как каждый участник, достигая более высоких результатов, способствует аналогичному процессу у других участников спортивной группы, что особенно заметно в индивидуальных видах спорта. Своеобразие педагогического общения выражается в органичном сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированно и предметно ориентированного общения.

Затруднения общения у педагога могут возникнуть в самых разных сферах, но основными из них являются: этно-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностьная³. У тренера, имеющего дело со спортсменами-профессионалами (и официально не считающимися таковыми, но выступающими на высшем и близком к высшему уровне), могут возникнуть трудности в этно-социокультурной и индивидуально-психологической сферах общения. Первая из них — этно-социокультурная — включает затруднения, связанные с особенностями этнического сознания, стереотипами, ценностями, установками, проявляемыми в общении в конкретных условиях социального и культурного развития человека. Каждый субъект деятельности и партнер по общению, являясь носителем определенного менталитета, взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущими народу, представителем которого он является. Процесс глобализации, с одной стороны, стал причиной существенного повышения вероятности возникновения этно-социокультурных затруднений, а с другой стороны, создает возможность для адаптации к ним представителей разных народов и в конце концов подготавливает почву для того, чтобы рано или поздно подобные затруднения исчезли. Глобализация в наибольшей степени затрагивает образ мыслей и мировоззрение молодого поколения, поэтому некоторые национально-культурные особенности общения представителей собственного народа становятся чужды молодежи, многие представители которой, рожденные в смешанных браках или несколько раз на протяжении

детства и юности менявшие место проживания, даже испытывают сомнения по поводу национальной самоидентификации. Что касается спорта, то в данном случае глобализация обуславливает возможности возникновения следующих затруднений: в клубных командах множество игроков и тренеров — иностранцев; все больше национальных сборных оказываются под управлением специалистов из-за рубежа; представители индивидуальных видов спорта нередко избирают в качестве места постоянного проживания другую страну и тренируются под руководством местных специалистов, высокий уровень которых является одной из причин такого выбора. Трудности общения, относимые к этно-социокультурной сфере, преодолимы, если их специфика осознается педагогом и он сможет контролировать свое общение, регламентируя его рамками тех отношений, которые предполагаются в конкретном образовательном учреждении или в спортивном коллективе.

Индивидуально-психологическая сфера затруднений чаще всего служит причиной возникновения коммуникативных барьеров. Эти затруднения обусловлены взаимосвязью трех факторов: индивидуально-психологических особенностей учителя (тренера), аналогичных черт ученика (спортсмена) и их принятия друг другом. Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение, отмечаются: уровень общительности, эмоциональная устойчивость, импульсивность, экстра- или интроверсия, локус контроля, особенности когнитивного стиля. Достаточно большой дискомфорт вызывает общение с человеком, имеющим низкий уровень эмоциональной регуляции: он не умеет контролировать внешние проявления своих реакций и легко попадает под влияние стрессовых ситуаций. Примером из спортивной деятельности может служить предстартовое состояние спортсмена: неумение регулировать свое эмоциональное состояние может довести спортсмена до «стартовой лихорадки», в состоянии которой он вообще перестает воспринимать последние указания тренера и впоследствии оказывается не в состоянии выполнить поставленную задачу потому, что не осознал ее. Тренер, имеющий низкий уровень эмоциональной саморегуляции, зачастую воспринимается накопившим опыт общения с ним спортсме-

ном как вспыльчивый, легко выходящий из себя человек, чьи слова не всегда следует воспринимать всерьез. Спортсмен же, впервые сталкивающийся с подобным проявлением эмоций со стороны тренера, с высокой степенью вероятности может почувствовать себя если не оскорбленным, то во всяком случае глубоко задетым, и дальнейшее их общение еще долго будет нести в себе негативный эмоциональный шлейф. Все, что вызывает затруднения в педагогическом общении, должно быть предметом осознания и коррекции, это является профессионально необходимым условием соответствия человека выполняемой деятельности.

Разумеется, и все остальные сферы возможных затруднений в педагогическом общении так или иначе присутствуют и в спорте. В большинстве из них затруднения могут быть преодолены либо самостоятельной коррекцией, либо специальными тренингами. Главным условием успешного преодоления коммуникативных затруднений является не только адекватное представление педагога о собственных коммуникативных особенностях, но и сохранение им активной субъектной позиции в процессе их коррекции. В то же время поступательное развитие внимания спортсмена к различным аспектам общения с тренером подразумевает повышение интеллектуализации этой функции внимания по мере роста квалификации спортсмена и оформления у него и у тренера достаточно ясных представлений о его возможностях. Деятельностное совершенствование соревнующегося спортсмена протекает в течение многих лет, начинаясь обычно в подростковом возрасте: по времени этот процесс совпадает с определяющим периодом личностного развития человека — отрочеством и юностью, когда формируются социальные установки и мировоззрение. Мы считаем возможным «наложить» картину эволюции внимания к педагогическому воздействию⁴ на схему психических новообразований возрастного развития и увязать этот процесс с ростом спортивной квалификации ребенка, подростка, юноши, взрослого.

Первый из возрастов, к рассмотрению которых мы обратимся, — дошкольный. Поскольку ведущей деятельностью дошкольника является игра, то и тренер, проводящий занятия по своему виду спорта с группой детей данного возраста, обычно выстраивает тренировку в игровой форме, что наилучшим

способом мотивирует детей на выполнение его заданий. Наиболее оптимальным способом актуализации тренером интеллектуального внимания дошкольников будет построение тренировочного занятия в форме игры — соревнования в лучшем исполнении изучаемых упражнений. Получая заряд положительных эмоций от участия в такой игре, дети начинают испытывать потребность в успехе, что способствует их более внимательному и вдумчивому отношению к тренерским разъяснениям и показу очередного упражнения. Интеллектуальность внимания занимающихся спортом дошкольников к общению с тренером (естественно, в доступной для ребенка этого возраста степени) в наибольшей мере проявляется в технической подготовке.

Далее мы переходим к особенностям внимания к общению с тренером юных спортсменов младшего школьного возраста (от семи до десяти–одиннадцати лет). Именно на эти годы жизни выпадает начало систематических занятий очень многими видами спорта. В возрасте начальной школы ведущей деятельностью ребенка становится учеба, а главной фигурой, появляющейся в его жизни, оказывается первый учитель. Хотя авторитет школьного педагога не сравним для младшего школьника ни с каким другим, однако роль спортивного тренера в эти годы по многим параметрам можно сравнить с учительской. Тренеру так же необходимо сохранять положительный эмоциональный тон общения с детьми, пробудить в них интерес к освоению столь специфического учебного материала, как спортивная техника и тактика. На фоне ведущей учебной деятельности спортивную тренировку можно организовать в форме урока, на котором ставится задача овладеть определенными умениями и навыками, отработать заданные действия и перевести их на уровень операций, что позволит продолжать спортивное совершенствование.

Если говорить о регулярном участии юных спортсменов в соревнованиях, нельзя обойти вниманием их психологическую подготовку, которой в большинстве случаев тоже занимается тренер. Для успеха в этом виде работы ему необходим авторитет не только знающего и умеющего специалиста, но и личности, в которой ученики ценят определенные качества: позитивное восприятие каждого спортсмена как личности, независимо от спортивных результатов; уверенность в конечном успехе каждого из них; уважение

к их стремлениям и интересам. Такой тренер сможет разобраться в личностных особенностях своих подопечных и благодаря этому подобрать для каждого из них оптимальные средства психологической подготовки.

Но в еще большей степени эти качества тренера важны для спортсменов подросткового возраста, приоритетным для которых становится утверждение своей индивидуальности в разнообразных социальных отношениях. Одним из проявлений этих отношений является спорт, поэтому начало занятий спортом для подростка тоже становится средством реализации своих интересов, потребности в самоутверждении и признании со стороны окружающих. У спортсменов этого возраста объектом интеллектуального внимания становится их карьера, а не только конкретное тренировочное занятие или соревновательное выступление. Постоянное взаимодействие с тренером, осознание его методов работы и усвоение его точки зрения на разнообразные тренировочные и соревновательные ситуации способствуют развитию у подростков-спортсменов более детального подхода к анализу своего опыта. Как следствие, у подростков, имеющих хотя бы трех-четырёхлетний соревновательный опыт, существенно прогрессируют и целостное, и дифференцирующее внимание. Что же касается изменения с возрастом внимания юных спортсменов к деятельности тренера и своему взаимодействию с ним, то и здесь заметно повышается интеллектуальная составляющая. Объектами внимания спортсменов при этом становятся высказывания тренера о построении тренировочного занятия, об условиях предстоящих соревнований и связанных с ними особенностях подготовки, а также послесоревновательный разбор выступления, во время которого происходит обсуждение причин успеха или неудачи и делаются выводы о необходимости последующей коррекции подготовки. Такая динамика внимания спортсмена в общении с тренером позволяет сделать вывод, что чем более это общение стимулирует собственную мыслительную активность спортсмена, тем в большей степени получают развитие как возвратная, так и перспективная формы его внимания. Также мы предполагаем, что интеллектуальное внимание спортсменов к общению с тренером по мере их взросления все в большей мере сказывается и на их психологической подготовке. Естественно, для

подростков так же, как и для спортсменов младших возрастов, тренер является значимой и авторитетной фигурой в жизни, однако они уже могут дифференцировать свое отношение к нему как к специалисту и как к личности, что неоднозначно отражается на его авторитете в целом.

Все сказанное выше относительно спортсменов-подростков мы считаем справедливым и для юношеского возраста. Но вместе с тем у спортсменов — юношей и juniоров в общении с тренером и интеллектуальном внимании к этому процессу имеется своя специфика, связанная с новообразованиями этого возраста — выработкой целостного мировоззрения и профессиональным самоопределением. В структуру мировоззрения входит мнение о своем месте в мире и обществе, и юноша-спортсмен в общении с тренером (как и с другими авторитетными для него лицами) старается отыскать подтверждение своих притязаний на желаемый статус. Этот аспект общения с тренером тесно связан и с профориентацией. Дело в том, что в течение обучения в профессиональном учебном заведении, а иногда еще до поступления в него, спортсмен уже приходит к выводу, какой конечный уровень результатов ему в принципе доступен и когда он сможет его достичь. Здесь в динамике его внимания к работе тренера мы выделим три варианта: 1) возникает учебно-профессиональная доминанта, систематические занятия спортом заканчиваются, общение с тренером постепенно сходит на нет; 2) спортсмен понимает, что конец соревновательной карьеры недалек, желание остаться в сфере спорта подталкивает его к мысли самому стать тренером, и внимание к общению со своим наставником на заключительном этапе карьеры становится профессиональным — начинается отбор ме-

тодов и средств, которые могут пригодиться в будущей работе; 3) продолжающийся рост результатов сулит неплохое будущее в большом спорте, сотрудничество с тренером продолжается на все более высоком коммуникативном и профессиональном уровнях.

На том уровне, который принято именовать «большим спортом», происходит выравнивание отношений между тренером и спортсменом: оба они знают свое дело досконально и вступают в равноправное сотрудничество. Тренер не всегда находится на руководящей позиции, все больше становясь организатором совместной деятельности спортсменов. Время обучения общей технике и тактике позади, теперь его главная функция — правильно спланировать вхождение спортсменов в физическую форму и совместно с ними разработать тактику каждого отдельного соревновательного выступления. Спортсмен такого уровня фактически берет на себя ответственность за сохранность и автоматизм давно отработанных навыков выполнения движений, а также за поддержание набранной физической формы к моменту соревнования. Интеллектуальное внимание спортсменов к общению с тренером наибольшую выраженность имеет в тактической подготовке, именно здесь необходимо самостоятельное творческое мышление, без которого невозможны дальнейшие успехи на высшем уровне. Как правило, спортсмены уровня сборной страны владеют и приемами психической саморегуляции.

Таким образом, все более полное овладение всеми видами подготовки максимально сближает компетентность тренера и спортсмена, благодаря чему они в идеале образуют единый совокупный субъект совместной деятельности.

Примечания

¹ Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. М., 1981.

² Жариков Е.С., Шигаев А.С. Психология управления в хоккее. М., 1980.

³ Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.

⁴ Страхов В.И. Теория и практика проблемы внимания. Саратов, 2010.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

П.Д. НИКИТЕНКО

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

Взаимосвязь социальных представлений о зависти и самоактуализация личности студента

Статья посвящена исследованию социальных представлений о зависти и самоактуализации личности студента. Дается описание эмпирического исследования представлений о сущности, природе и причинах зависти в зависимости от уровня самоактуализации личности.

Ключевые слова: зависть, самоактуализация, социальные представления.

P.D. NIKITENKO

Interrelation of Social Representations about Envy and Self-Actualisation of the Person of the Student

Given article is devoted research of social representations about envy and self-actualisation of the person of the student. The description of empirical research of representations about essence the nature and the reasons of envy depending on level of self-actualisation of the person is given.

Key words: envy, self-actualisation, social representations.

Антиномии общественного сознания, существующие в период социального и экономического кризиса, актуализируют и подвигают к рассмотрению феноменов зависти как индикатора социально-психологического климата в обществе. В психологическом словаре зависть определяется как чувства неудовольствия, досады, гнева, раздражения, вызванные успехом, способностями, счастьем другого человека. Причиной возникновения зависти является наличие у завистника потребности, почему-либо неудовлетворенной в сложившихся обстоятельствах, и проведенное им сравнение с другим человеком, который беспрепятственно и более удачно удовлетворяет ту же потребность¹. Естественным является и то, что зависть, как и представление, всегда предметна, поэтому в данном

исследовании предпринята попытка изучения феномена зависти путем анализа социальных представлений личности. Сами по себе социальные представления характеризуются пятью фундаментальными свойствами: объектностью, образностью, символичностью, конструктивностью, автономностью и креативностью. Таким образом, исследуя социальные представления о зависти, можно получить информацию о том, как личность переживает наличие данного феномена у себя.

Перейдем непосредственно к организации эмпирического исследования и его результатам. Респондентами исследования были студенты 1–5 курсов различных вузов города Саратова, общее число опрошенных составило 90 человек. Исследование состояло из двух этапов: на первом мы ис-

пользовали проективный метод: студентам предлагалось написать сочинение на тему «Как я представляю себе зависть». При этом экспериментатор предоставил возможность изложить свое мнение, используя метафорический образ, позволяющий выразить нечто сложное и противоречивое через простое и всем знакомое. Время написания сочинения жестко не ограничивалось. Обработка данных проводилась с использованием контент-анализа, при помощи которого были выявлены характеристики представлений о зависти. На втором этапе испытуемым была предложена методика самоактуализации, разработанная Ю.Е. Алешинной, М.В. Загика, М.В. Крозом под руководством Л.Е. Гозмана. Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов описательной статистики. Данные были сгруппированы по их значениям, выявлены центральные тенденции распределения (среднее арифметическое). Для выявления значимости различий использован *t*-критерий Стьюдента. Результаты исследования были также подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Анализ содержания сочинений на заданную тему позволил обнаружить наиболее распространенные категории, составляющие основу представлений студентов. Общее, объединяющее представления о зависти состоит в разносторонности ее характеристик, взаимообусловленных системой ситуативных отношений и переживаний личности. Так, большинство студентов первого курса в целом видят в зависти больше негативного, чем позитивного. Они выделяют такие характеристики зависти, как «по-доброму завидовать нельзя», «вся жизнь — зависть», «чувство ущербности», «состояние, наполненное негативными эмоциями», «чувство беспомощности», «зависть неизбежна», «зависть — часть жизни» и т. п. В некоторых утверждениях отражены положительные характеристики: «зависть активизирует деятельность для достижения желаемого», «зависть — двигатель прогресса». Соотношение отрицательных и положительных характеристик на первом курсе составляет 7/2. Это говорит о том, что для первокурсников зависть как чувство, состояние, эмоция свидетельствует о не лучших качествах человека.

Обратимся к представлениям студентов третьего курса: основная часть испытуемых

дает такие характеристики, как: «не спутник добрых дел», «чувство дискомфорта», «имеет разрушительное свойство», «зло», «в зависти мы творим самые страшные грехи», «завистники, как правило, несчастны», «нехорошее проявление человека», «порок людей».

Положительные характеристики малочисленны: «мобилизатор сил для достижения того, чему завидует», «стимул к жизни». Полученные данные свидетельствуют о том, что представления третьекурсников отличаются только по содержанию, в целом они так же, как и первокурсники, видят в зависти больше негативного. Соотношение положительных и отрицательных характеристик на третьем курсе составляет 3/8.

Анализ сочинений пятикурсников свидетельствует, что большинство респондентов имеют представления, содержащие такие характеристики, как «злословие», «вред», «сплетни», «черная зависть — навредить человеку, которому завидуешь», «свойство характера человека», «желание сделать хуже своему товарищу», «негативное чувство», «плохая черта человека», «белая зависть помогает встать на ноги», «понять, кто ты есть», «помогает понять, на что ты способен», «чувство радости за того, кому завидуешь», «помогает стать лучше», «стремление быть таким же без вреда для объекта зависти», «стремление к саморазвитию», «путь к успеху». Соотношение положительных и отрицательных характеристик несколько отличается от представлений младших курсов и составляет 8/8. Из этих данных видно, что у студентов пятого курса, по всей видимости, наблюдается тенденция к амбивалентности в представлениях о зависти, и они изменяются постепенно: на уровне всех их компонентов (когнитивном, эмоциональном и конативном) происходят сдвиги.

Полученные в ходе эмпирического анализа результаты позволяют говорить о том, что социальные представления о зависти меняются в зависимости от возраста. Негативные характеристики зависти, выраженные в социальном представлении первокурсников и третьекурсников, свидетельствуют, возможно, о чувстве абсолютной справедливости, где зависти практически нет места. На пятом курсе амбивалентность социальных представлений информирует о том, что зависть может выполнять не только разрушительные функции, но и созидательные. По всей видимости, к моменту вступления в период ран-

ней взрослости возникает понимание того, что помимо «черного» и «белого» есть и «серое» в окружающем их мире. Таким образом, представления студентов о зависти — это сложное социально-психологическое образование, включающее мнения, суждения, умозаключения, установки, оценки, которые строятся на основе восприятия и оценки событий и явлений окружающей действительности и имеют свою специфику, зависящую от окружающей действительности.

Динамика характеристик самоактуализации является важным показателем становления личности студента. В ряде случаев от характера этого становления может зависеть вся система отношений личности, ее предпочтения и ценности, которым она следует и которые регулируют ее поведение. Результаты исследования показали, что у первокурсников и пятикурсников уровень самоактуализации выше, чем на третьем курсе (таблица). Они касаются, прежде всего, компетентности во времени.

Показатели первокурсников и пятикурсников близки между собой и выше показателей студентов третьего курса: это свидетельствует, во-первых, о более высокой способности первокурсников и пятикурсников жить настоящим, переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни»; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. видеть свою жизнь целостной.

Именно такое психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности. Низкие показатели студентов третьего курса по данной шкале свидетельствуют о том, что они, возможно, невротически погружены в прошлое, которое, предположительно, связано с некоторыми переживаниями не оправдавшихся надежд, касающихся будущей и настоящей профессиональной деятельности.

Данные по шкале поддержки, которая измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне, позволяют выявить ту же тенденцию: снижение показателей на третьем курсе и их повышение у выпускников. Это значит, что первокурсники и пятикурсники, имеющие высокий балл по этой шкале, относительно независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями,

убеждениями, установками и принципами, что, однако, не подразумевает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Они свободны в своем выборе, не подвержены внешнему влиянию. Низкий балл на третьем курсе свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта, внешнем локусе контроля. Таким образом, у студентов к третьему курсу уровень самоактуализации снижается, а к пятому — повышается, что обусловлено кризисными явлениями, происходящими в это время (см. таблицу).

Весьма интересны данные соотношения показателей шкал, ориентированных на регистрацию отдельных аспектов самоактуализации у студентов: по ним можно проследить изменения самоактуализации. На первый взгляд, может показаться, что первокурсники в большей степени, чем студенты третьего и пятого курсов разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности, однако это не так. По ряду шкал показатели первокурсников действительно выше, и это, скорее, говорит о том, что у них еще не де-стабилизировалось представление о себе, системе ценностей и других характеристиках личности. В дальнейшем происходят достаточно очевидные изменения, приводящие к структурным преобразованиям самоактуализации. Видимо, на третьем курсе происходит перестройка систем ценностей, что накладывает свой отпечаток на характеристики самоактуализации. Показатели шкалы гибкости поведения говорят о гибкости пятикурсников в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Рассматривая показатели студентов первого курса, можно предположить, что представления о реализации ценностей в их поведении носят не практический, а скорее, теоретический характер, т. е. они реализуют не актуальные ценности, а те, которые у них были сформированы до поступления в вуз. Низкий уровень самоактуализированности у третьекурсников, возможно, свидетельствует о перестройке структуры ценностей и порядке их реализации для формирования своих способов оценки окружающей действительности, чтобы адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

В соответствии с показателями сензитивности и спонтанности можно определить,

Динамика самоактуализации студентов

Шкалы самоактуализации:	Курс			t-критерий Стьюдента между группами		
	1	3	5	1-3	1-5	3-5
компетентности во времени	8,5	7,9	9	1	1,2	1,95
поддержки	44	37	46,6	2,63**	-1,12	2,92**
ценностных ориентаций	13,1	9,9	11,5	2,74**	2,66**	1,95
гибкости поведения	9,8	7,7	12	2,92**	-2,73**	2,9**
сензитивности к себе	5,8	6,5	7,3	-1,76	-2,87**	1,56
спонтанности	6,4	7,1	7,6	-1,29	-2,92*	0,89
самоуважения	10,6	8,3	10,5	2,71**	0,20	2,96**
самопрятия	9,3	8	10,4	2,64*	-2,26*	2,98**
представлений о природе человека	5,7	6,8	5,6	-2,46*	0,01	-2,42*
синергии	4	4,1	4,4	0,635	0,21	0,41
принятия агрессии	7,7	7,8	8,4	-0,06	-1,75	1,52
контактности	8	7,4	9,6	0,63	-2,03**	2,2**
познавательных потребностей	5,1	6,2	5,6	-1,94*	-1,36	-1,38
креативности	6,1	5,8	5,8	1,12	1	0,14

Примечание: уровень достоверности: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

что пятикурсники и третьекурсники отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо ощущают и рефлексируют их. Они не боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции. Первокурсники, наоборот, имея малый социальный опыт, по всей видимости, пытаются рассчитывать свои действия и боятся вести себя естественно и раскованно.

Показатели самоуважения и самопрятия диагностируют, что первокурсники в большей мере, чем студенты третьего и пятого курсов, ценят свои достоинства, положительные свойства характера и уважают себя за них. Возможно, это связано с тем, что они совершили первый ответственный поступок в своей жизни, поступив в вуз. Результаты по шкале самопрятия демонстрируют, что пятикурсники в большей степени, чем студенты младших курсов, видят себя такими, какие они есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. По данным шкалам также обнаружено резкое снижение показателей к третьему курсу: это говорит о том, что наступившее разочарование затрудняет адекватное самовосприятие и, как следствие, препятствует полноценной самореализации личности. Из соотнесения показателей шкал представлений о природе человека и синергии следует то, что студенты, за исключением третьекурсников, способны к целостному восприятию мира и людей, неразрывности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное.

Показатели по шкалам агрессии и контактности свидетельствуют о том, что первокурсники и третьекурсники не способны пока принимать в полном объеме свое раздражение, гнев и агрессивность как естественные проявления человеческой природы. Объясняется это тем, что на младших курсах отношения развиваются больше в официальном, «протокольном» русле, по сравнению с пятым курсом. Пятикурсники, напротив, способны принять свое раздражение и гнев, что говорит об их умении быстро устанавливать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми. Результаты по шкалам познавательных потребностей и креативности сообщают о степени выраженности у студентов стремлений к приобретению знаний об окружающей действительности: они выразили среднюю заинтересованность в своем творческом развитии.

Таким образом, соотнесение показателей самоактуализации студентов разных курсов позволило сделать вывод о том, что уровень самоактуализации с момента поступления к середине обучения снижается по таким характеристикам, как компетентность во времени, поддержки, ценностных ориентаций, гибкости поведения, самоуважения, самопрятия. Затем, к моменту окончания обучения, уровень самоактуализации по перечисленным шкалам поднимается.

Корреляционный анализ, проведенный по методу Пирсона, позволил выявить взаимосвязи между самоактуализацией и характеристиками представлений студентов о зависи-

ти. Исходя из полученных данных, на первом курсе обнаружено 11 взаимосвязей между самоактуализацией и представлениями о зависти. Полученные данные позволили определить двудерную структурную композицию корреляционной плеяды, в которой ядрами являются шкалы самоактуализации — компетентности во времени (Тс) (общее количество связей — 4) и поддержки (I) (общее количество — 3), причем они связаны между собой ($r=0,341$). Элементами двудерной структурной композиции стали такие характеристики представлений: «ужасное качество» — Тс: $r=0,379$; I: $r=0,304$, «чувство ущербности» — Тс: $r=0,272$; I: $r=0,212$, «зависть неизбежна» — Тс: $r=0,225$; I: $r=0,271$, «часть жизни» — Тс: $r=0,233$; I: $r=0,241$, «вся жизнь это зависть» — Тс: $r=0,232$; I: $r=0,229$, «чувство беспомощности» — Тс: $r=0,230$; I: $r=0,252$, «по доброду завидовать нельзя» — Тс: $r=0,232$; I: $r=0,257$. Двудерная иерархическая подструктура, полученная из структурной композиции, представлена однородными по своей сути характеристиками, оказывающими влияние друг на друга.

Очевидно, что у первокурсников такое взаимовлияние обеспечено тем, что формирующиеся образы событий социальных ситуаций соответствуют их адекватному и более полному выявлению, развитию своих личностных возможностей по принятию зависти и свидетельствует об определенной степени независимости их ценностей и форм поведения от воздействия извне.

При рассмотрении полученных данных у студентов третьего курса было обнаружено 12 взаимосвязей между самоактуализацией и характеристиками представлений о зависти. Проведенный анализ позволил выявить двудерную структурную композицию. Первым ядром стали «ценностные ориентации» (I) (общее количество связей — 4). Второе характеризует представления о зависти как о «разрушительном свойстве» (общее количество связей — 5). Полученные ядра связаны между собой ($r=-0,683$), что говорит о том, что, несмотря на их разнородность, они могут в зависимости от ситуации оказывать друг на друга трансформирующее воздействие. Элементами структурной композиции, связанными с первым ядром, стали такие характеристики представлений о зависти: «не спутник добрых дел» ($r=-0,253$), «чувство дискомфорта» ($r=0,222$), «зло» ($r=0,234$), «пагубная вестница людей» ($r=-0,223$). Второе ядро

корреляционной плеяды ориентировано на связи со шкалами самоактуализации: поддержки ($r=-0,233$), ценностных ориентаций ($r=0,276$), самоуважения ($r=-0,254$), представлений о природе человека ($r=0,228$), принятия агрессии ($r=-0,243$).

Фундамент структуры представлен в виде двух иерархических подструктур, которые составляют разнородные по своей сути характеристики, оказывающие взаимовлияние. Таким образом, разнородная взаимосвязанность ядер корреляционной плеяды выполняет функцию по выстраиванию социальных представлений о зависти в зависимости от уровня самоактуализированности личности.

Рассматривая уровни самоактуализации студентов первого и третьего курсов, мы обнаружили противоречивые тенденции в динамике самоактуализации, проявляющейся в росте одних и резком снижении других ее показателей. Однако динамика самоактуализации не повлияла на процесс изменений представлений о зависти студентов третьего года обучения.

У пятикурсников обнаружено 12 связей между самоактуализацией и характеристиками представлений о зависти. В ходе анализа полученных данных обнаружили две разнородные корреляционные плеяды: ядром первой стала характеристика представлений «помогает стать лучше». Элементами полученной структурной композиции стали такие шкалы самоактуализации, как «ценностные ориентации» ($r=-0,235$), «гибкость поведения» ($r=-0,224$), «представления о природе человека» ($r=-0,247$).

Ядром второй корреляционной плеяды стала шкала «познавательные потребности». Элементами данной плеяды стали такие характеристики представлений, как «плохая черта человека» ($r=-0,227$), «чувство радости за того, кому завидуешь» ($r=-0,287$), «понять, кто ты есть» ($r=-0,256$). Таким образом, выявленная иерархическая подструктура полученной структурной композиции состоит из разнородных по своей сути характеристик, не связанных между собой. По всей видимости, к пятому курсу происходит некоторое разграничение функций структурирования представлений о зависти, т. е. каждое полученное ядро здесь выполняет свою созидательную роль.

Взаимосвязи, полученные в двудерной структурной композиции, говорят о том, что студенты способны к целостному восприятию окружающих их людей, единства проти-

воположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное. Полученные структурные элементы корреляционной плеяды со шкалами самоактуализации — «ценностные ориентации», «гибкость поведения», «представления о природе человека», «контактность» — свидетельствуют о влиянии самоактуализации на развитие жизненных событий, связанных с характеристиками зависти. Исходя из характера представлений, мы видим, что большинство из них имеют амбивалентную направленность.

Таким образом, в системе взаимосвязей самоактуализации и социальных представлений о зависти наблюдается следующие тенденции: если на первом курсе негативные характеристики зависти сопровождаются достаточно высоким уровнем самоактуализированности, то к третьему курсу наблюдается некоторое его снижение. По всей видимости,

негативные переживания, состояния, отношения, выразившиеся в характеристиках зависти, могут также рассматриваться как одна из множества причин данного снижения. На пятом курсе показатели самоактуализации повышаются, а представления о зависти приобретают амбивалентную направленность. Такая ситуация становится возможной в результате накопления индивидуумом определенного жизненного опыта и, как следствие, повышения уровня личностной зрелости, что позволяет в ходе внутриличностного анализа трансформировать негативные переживания, состояния, отношения в позитивные.

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

Примечания

¹ Психологический словарь / под общ. ред. П.С. Гуревича. М., 2007.

² Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум по социальной психологии. М., 1987. С. 91–114.

УДК 159.9

С.К. ЛЕТЯГИНА

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

О проблеме зависти в аспекте психологии семейных отношений

В статье анализируются особенности взаимосвязей завистливости личности с удовлетворенностью браком, мотивами вступления в брак, стилями любви, супружескими потребностями, семейными ценностями и ролевыми установками.

Ключевые слова: зависть, завистливость, предметы зависти, удовлетворенность браком, факторы удовлетворенности семейными отношениями.

S.K. LETYAGINA

To the Issue of Envy in the Aspect of Family Relationships' Psychology

Peculiarities of correlation of a person's jealousy with satisfaction from the marriage, reasons for getting married, styles of love, matrimonial needs, a family's values and role aims are considered in the article.

Key words: envy, jealousy, object of envy, satisfaction from marriage, factors of satisfaction with family relationships.

Зависть считается одним из семи смертных грехов и самым потаенным чувством в душах людей. В отличие от остальных грехов, которым можно найти рациональное оправдание, зависть всегда считалась постыдной в любых проявлениях, даже ее оттенках. Возможно, именно страх перед чувством,

которое есть у всех в той или иной степени, но всеми отвергается, является причиной столь редкого упоминания о ней даже в психологических исследованиях¹.

Цикл семейных отношений часто сопряжен с природной завистью: с появлением ребенка в семье, когда мать — целый мир для

ребенка, мужчина завидует ей и их отношениям с ребенком, их тесной связи и может чувствовать себя отвергнутым. С возрастом внимание ребенка переключается на отца как символа активности, деятельности, связи с внешним миром — и уже мать завидует той форме отношений, которую не может построить с ребенком. Позже уже оба родителя завидуют компании, которая становится смыслом жизни их ребенка в подростковом возрасте. Затем цикл повторяется, но уже ребенок становится на место родителя².

В рамках данной статьи нами не ставится цель внести полную ясность в терминологический аппарат психологии зависти, мы лишь предпримем попытку проанализировать, каким образом взаимосвязаны личностная завистливость с удовлетворенностью браком, мотивами вступления в брак, стилями любви, супружескими потребностями, семейными ценностями и ролевыми установками в группах женщин и мужчин.

Для проведения эмпирического исследования мы использовали методы анкетного опроса и психодиагностики:

1) анкета по анализу супружеских потребностей У. Харли³;

2) авторская анкета по изучению мотивов вступления в брак;

3) фрагмент анкеты для изучения феномена зависти, разработанной Т.В. Бесковой⁴;

4) шкала установок любви Э. Аронсона, Т. Уилсона, Р. Эйкерта⁵;

5) «Ролевые ожидания партнеров» (РОП) Н. Волковой⁶;

6) «Опросник удовлетворенности браком» В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко⁷.

В исследовании приняли участие 83 человека, из них 50 женщин и 33 мужчины в возрасте от 20 до 40 лет. Выборка формировалась путем простого случайного отбора, что позволило обеспечить ее репрезентативность. На основании ответов, полученных на вопросы анкеты по изучению феномена зависти, мы разделили мужскую и женскую выборки на три группы: первая группа — завистливые, вторая — умеренно завистливые и третья группа — завистливые (склонные к зависти).

Обратимся к результатам анкетного опроса «предметного поля» зависти. Анализ гендерного аспекта проявления зависти позволяет нам сделать вывод о том, женская часть опрошенных респондентов является более завистливой (средние значения 47,5 и

43,1 балла), однако статистически значимых различий между женской и мужской выборками нами не выявлено ($t_{\text{эм}} = 1,35$; $p = 0,05$).

Представляются интересными, на наш взгляд, различия в распределении предметов зависти. Зависть, как это определяют толковые словари В.И. Даля и С.И. Ожегова, — это досада, вызванная благополучием, успехом, счастьем другого. Нам было интересно посмотреть, насколько часто семейное благополучие другого человека вызывает чувство зависти у опрошенных нами респондентов.

В мужской группе во главе иерархии располагаются такие предметы зависти, как проведение досуга (1,6 балла), карьерный рост (1,24), умение общаться (1,12), здоровье (1,06), способности и интеллект (1,06), молодость (1,03), профессиональные успехи (1,03). Замыкают список: похвала значимого человека (0,4), личностные качества (0,4), успех у противоположного пола (0,24), дорогие и модные вещи (0,12). Другими словами, мужчины испытывают зависть к коммуникабельным, уверенным, молодым, здоровым людям, сделавшим успешную карьеру, имеющим возможность путешествовать по миру. Примечательно, что материальный достаток (0,8), положение в обществе (0,8), наличие преданных друзей (0,48 балла) располагаются почти в конце иерархии.

В группе женщин на первых позициях расположились следующие предметы зависти: материальный достаток (2 балла), проведение досуга (1,92), способности и интеллект (1,54), умение общаться (1,5), карьерный рост (1,48), уверенность и независимость (1,44), здоровье (1,4), наличие преданных друзей (1,26). Следовательно, женщины чаще всего завидуют профессионально успешным, независимым, здоровым, умным и коммуникабельным людям, имеющим преданных друзей, не испытывающих материальных трудностей, в том числе в проведении досуга. Замыкают список предметов зависти, как это ни удивительно, молодость (0,68), личностные качества (0,64), успех у противоположного пола (0,64), похвала значимого человека (0,5 балла).

Таким образом, инвариантными для всех опрошенных нами респондентов, вне зависимости от половой принадлежности, являются карьерный рост, проведение досуга, способности и интеллект, умение общаться, здоровье. К вариативным предметам зависти в женской выборке можно отнести мате-

риальный достаток, уверенность и независимость, наличие преданных друзей, в мужской — молодость и профессиональные успехи.

Описанные нами иерархии предметов зависти несколько отличаются от результатов, ранее полученных Т.В. Бесковой⁸. Согласно ее данным, в мужской выборке возглавляют иерархию материальный достаток и социальный статус, а в женской — к числу вариативных предметов зависти отнесена внешняя привлекательность.

Попробуем объяснить различия в наших результатах. Большую часть опрошенных нами мужчин нельзя отнести к категории успешных и материально обеспеченных. Казалось бы, они должны завидовать именно тем, кто имеет высокое положение в обществе и материальный достаток. Однако здесь, вероятно, срабатывает защитный механизм рационализма: «я этого не имею, потому что мне этого не нужно». Признаться себе и другим в том, что не обладаешь какими-то личностными качествами для достижения поставленной цели, гораздо легче, чем сознаться в том, что не справляешься с ролью «кормильца семьи», что завидуешь более успешным друзьям и знакомым. То же можно сказать и применительно к женской части выборки: внешность для женщины — это своего рода ее «визитная карточка», оружие обольщения и получения желаемого. Красота является безусловным стимулом и обязательным признаком в оценке женской внешности. И то, что женщины якобы не завидуют более привлекательным соперницам, скорее всего ложь. Здесь включается в работу все тот же механизм психологической защиты («не во внешности счастье», «не родись красивой, а родись счастливой») в ответ на выработанные в обществе социальные и гендерные стереотипы (образ Ивана-красавца отсутствует в русских народных сказках, «мужчина, в отличие от женщины, должен быть чуть привлекательнее обезьяны», но обязательно Варвара — краса длинная коса, Василиса Прекрасная и т. п.).

Семейное благополучие, успехи детей относительно редко вызывают чувство зависти у респондентов обеих групп. Зависть возникает не просто к тому, кто располагает тем, чего нет у завидующего. Она возникает только по поводу того, к чему у человека имеется пристальный интерес, что им высоко ценится и в чем у него имеется потребность. Это может быть зависть женщины, желающей, но не

имеющей детей, к тем, кто их имеет; зависть человека с карьеристскими наклонностями к другому человеку, успешно продвигающемуся по службе, и т. д. В наше время включенность в семью перестала быть необходимым фактором духовного и физического выживания. Личность получила относительную независимость от семьи, изменился характер восприятия семейных отношений. По-видимому, без определенных условий (материальный достаток, положение в обществе, здоровье, профессиональные успехи) семейное благополучие в современном обществе теряет свою актуальность.

По сути, зависть — глубокое чувство разочарования в своих достижениях, чувство несостоятельности, несовершенства в силу общеизвестного стереотипа о том, что зависть — нечто постыдное. На заниженную самооценку наслаивается и чувство вины за присутствие зависти. Исходя из этого, можно говорить о том, что респонденты обеих групп декларируют, что жизненный успех, социальное и материальное превосходство во многом определяются набором конкретных личностных и физических качеств, повышающих конкурентоспособность человека в условиях современного общества.

Проанализируем, какими мотивами чаще всего руководствуются люди при вступлении в брак. Психологи на протяжении многих лет пытались разобраться, каким образом люди выбирают брачного партнера. Однако единственным содержательным обобщением может стать признание того, что этот процесс намного сложнее, чем представляется на первый взгляд. Одним из первых стал размышлять над причинами вступления в брак основатель классического психоанализа З. Фрейд. Его психоаналитическая теория опирается на предположение о влечении, которое дети испытывают к родителям противоположного пола. Благодаря сложному бессознательному процессу они могут переносить любовь, испытываемую ими к этому родителю, на другие, общественно одобряемые, объекты — на своих потенциальных супругов.

Желание объяснить механизм брачного выбора привело к созданию ряда концепций. Наибольшее распространение и популярность в зарубежной социальной психологии получили теории комплементарных потребностей Р. Уинча, теория «стимул — ценность — роль» Б. Мурстейна, инструментальная теория подбора супругов Р. Сен-

терса, теория «фильтров» А. Керкгоффа и К. Дэвиса, «круговая теория любви» А. Рейса.

В отечественной психологии проблема выбора партнера, как и специфика добрачного и предбрачного периодов, крайне редко являлась предметом теоретического и практического исследований. Отдельные ее аспекты освещались в работах Б.Ю. Шапиро, А.Н. Волковой, В.И. Штильбанс, Л.Я. Гозмана, Л.П. Панковой, В.А. Сысенко, М.А. Абалакиной, Н.Н. Обозова и ряда других.

Зарубежные и отечественные теории выбора брачного партнера, на наш взгляд, объединяются в основном двумя идеями. Во-первых, почти все они базируются на принципе социально-культурной гомогамии. Во-вторых, механизм выбора партнера представлен как *система* фильтров (стадий). Они последовательно сужают круг возможных избранников, отсекая неподходящих. Таким образом, на заключительном этапе остаются лишь те пары мужчин и женщин, которые теоретически должны хорошо подходить друг другу как супружеские партнеры.

Прежде чем описывать мотивы выбора брачного партнера, следует напомнить о том, что необходимо различать собственно мотивы и мотивировки. Мотивировки — это более или менее рациональные объяснения, которые люди дают своим действиям и поступкам. При этом истинные побудительные причины их поведения могут как полностью и правильно осознаваться, так и осознаваться не полностью, либо не осознаваться вообще. Известный психолог А.В. Добрович поднимает проблему раздвоения мотивов: декларируется одно — как правило, говорят о любви, а реальным побудительным мотивом является другое — игра, жалость, месть, страх одиночества, зависть и прочее⁹.

Мы предложили респондентам проранжировать 12 мотивов: любовь, духовная близость, сексуальная совместимость, боязнь одиночества, симпатия, способ преодолеть какой-либо кризис, желание соответствовать социальным нормам вступления в брак, легкомыслие, способ преодолеть чувство неполноценности, расчет, способ решить жизненные затруднения, способ отделиться от родительской семьи. Респондентам была также предоставлена возможность добавить другие значимые для них мотивы вступления в брак, которые мы, возможно, не учли.

Как мужчины, так и женщины полагают, что большинство людей вступает в брак по

любви, с будущим партнером их объединяет общность интересов и увлечений, они сексуально совместимы. Далее в иерархии мотивов располагаются симпатия и желание соответствовать социальным нормам, а также возможность решить жизненные затруднения (незапланированная беременность, жилищные или материальные проблемы) и страх одиночества. Реже всего, по мнению респондентов, люди вступают в брак по легкомыслию, чтобы компенсировать чувство неполноценности или отделиться от родительской семьи.

Опираясь на полученные результаты, можно говорить о том, что вне зависимости от половой принадлежности иерархии мотивов выбора брачного партнера являются примерно одинаковыми. Однако существуют статистически значимые различия в распределении и степени выраженности того или иного мотива внутри выделенных нами групп в зависимости от уровня завистливости личности. Проанализируем их.

Внутри женской выборки выявлены значимые различия между первой и третьей группами в выраженности мотива «духовная близость» ($t=2,5$; $p=0,05$); между второй и третьей — в выраженности мотива «сексуальная совместимость» ($t=2,22$; $p=0,05$). Эти два мотива стоят в иерархии всех женских групп на втором-третьем местах, соответственно, после мотива «любовь». Именно они являются важным условием счастливого брака. Однако в третьей группе значительно чаще в качестве брачного мотива выступает желание преодолеть при помощи брака какой-либо кризис (месть, жалость, ревность и т. п.), избежать жизненных проблем, отделиться от родителей и др.

Внутри мужской выборки значимые различия получены между первой и третьей группами в выраженности мотивов «любовь» ($t=2,27$; $p=0,05$), «духовная близость» ($t=2,1$; $p=0,05$) и «расчет» ($t=2,16$; $p=0,05$), между второй и третьей — в выраженности мотива «любовь» ($t=2,1$; $p=0,05$). Среди опрошенных мужчин наблюдается такая же тенденция, как и в женской выборке. Чем более завистлив мужчина, тем менее значимыми для него при вступлении в брак оказываются любовь и духовная близость. Интересным является то, что материальный расчет в качестве брачного мотива более характерен для независтливых мужчин.

Зависть, как и любой другой отрицательный аффект, согласно Спинозе, приводит душу к меньшему совершенству и уменьшает способность тела к действию; французский исследователь Ж. Дескюре подчеркивал, что зависть ведет к ряду нервных и душевных заболеваний¹⁰. Следовательно, можно сделать вывод о том, что для респондентов с высокой степенью личностной завистливости заключение брака оказывается зачастую способом разрешения различного рода психологических проблем.

При этом следует заметить, что принятие решения о заключении брака нередко является полимотивированным: любовь, долг, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения. Любой из перечисленных мотивов может оказаться ведущим, однако респонденты чаще всего на первое место ставят любовь.

В философской энциклопедии понятие «любовь» определяется как нравственно-эстетическое чувство, выражающееся в бескорыстном и самозабвенном стремлении к своему объекту. Специфическим содержанием этого чувства, с точки зрения философов, являются самоотверженность, самоотдача и возникающая на этой основе духовная близость¹¹.

Психологи считают любовь избирательным отношением к представителю противоположного пола как к уникальной целостной личности. Направленность на объект любви не должна быть односторонней, эгоистичной и предполагает отождествление себя с объектом любви, замену «я» на «мы» (но без потери своей индивидуальности).

Стили любви — это присущие каждому человеку взгляды на любовь. Определив свой стиль любви, человек может выбрать подходящий стиль для своего партнера. Однако стиль любви может меняться с течением времени и опытом переживаний.

Обратимся к анализу результатов, полученных по методике «Установки любви». Статистически значимые различия в степени выраженности любовных стилей между мужской и женской выборками не выявлены. Иерархии их распределения совпадают: эрос, агапе, сторге, людус, прагма и мания¹². Корреляционный анализ стилей любви с личностной завистливостью привел к получению следующих результатов. В женской части выборки выявлены взаимосвязи завистливости со сти-

лями людус ($r=0,35$; $p=0,05$) и мания ($r=0,28$; $p=0,05$), в мужской — со стилем сторге ($r=0,38$; $p=0,05$). Таким образом, чем более завистлива женщина, тем более она склонна к супружеским изменам и любовной зависимости от партнера, который в состоянии удовлетворить ее «безумные» потребности. Мужчины, склонные к зависти, предпочитают любовь-дружбу без волнений, «безумства» и грусти, способную выдержать любые испытания.

Статистически значимые различия выявлены между мужчинами и женщинами первой (независтливые) группы по стилю людус ($t=3,3$; $p=0,01$) и между мужчинами и женщинами третьей (завистливые) группы по стилю прагма ($t=3,3$; $p=0,05$). Другими словами, независтливые мужчины более склонны к супружеским изменам и коллекционированию любовных переживаний, чем независтливые женщины. Завистливые мужчины, в отличие от завистливых женщин, предпочитают прагматичный, сознательный стиль любви, когда партнер по браку подбирается с учетом определенных заранее заданных параметров.

Подавляющее большинство молодых людей хотят выйти замуж или жениться по любви. Как показывает практика, очень часто страстная добрачная любовь не является залогом успешной семейной жизни в будущем. Сильные эмоции могут помешать ориентации партнеров на личностные характеристики или будут носить второстепенный характер, они уменьшают точность взаимоотношений и взаимопонимания, способствуют идеализации партнера.

Результаты исследований А.Г. Харчева, Н.Г. Юркевич и др. показали, что между мотивацией вступления в брак и удовлетворенностью браком существует прямая зависимость: чем более нравственные мотивы побуждали супругов к вступлению в брак, тем чаще эти браки оказывались счастливыми¹³.

Современные теории пытаются объяснить мотивацию выбора брачного партнера потребностями, которые есть у индивида в настоящем, и влиянием на него социальных условий, в которых он находится. Выбор брачного партнера может мотивироваться самыми разными потребностями, которые могут быть как здоровыми, так и невротическими. Рассмотрим, какие потребности мечтают удовлетворить в браке мужчины и женщины.

В женской выборке статистически значимых различий между группами в уровне выраженности супружеских потребностей

не выявлено. Иерархия распределения потребностей также примерно одинакова: нежность, искренность и открытость в общении, сексуальные отношения, посвященность семье, финансовая поддержка. На последних позициях — привлекательность супруга, восхищение, работа по дому и спутник по отдыху.

В мужской выборке иерархия выглядит следующим образом: нежность, искренность и открытость в общении, сексуальные отношения, привлекательность супруга, посвященность семье. Замыкают иерархию — восхищение, работа по дому, спутник по отдыху и финансовая поддержка. В мужской выборке статистически значимые различия между группами в уровне выраженности супружеских потребностей также не выявлены, хотя можно говорить о существовании следующей тенденции: чем выше уровень мужской завистливости, тем менее значимым оказывается для них сексуальный компонент отношений.

Интересным, на наш взгляд, представляется сравнение степени выраженности супружеских потребностей между мужскими и женскими группами. Выявлены статистически значимые различия между тремя группами по параметру «финансовая поддержка» ($t=2,5$; $t=2,13$; $t=2,5$; $p=0,05$). Вполне логично, что вне зависимости от уровня зависти в женской части выборки потребность в финансовой поддержке супруга выше, чем в мужской. Видеть жену в качестве спутника по отдыху особенно мечтают мужчины второй группы ($t=2,9$; $p=0,01$). Следует подчеркнуть, что данная потребность более значима и в мужской выборке в целом, собственно, как и потребность видеть супругу более привлекательной, об этом мечтают мужчины первых двух групп ($t=2,5$; $t=2,13$; $p=0,05$). Для мужчин, склонных к зависти, привлекательность жены имеет меньшее значение, поскольку, как мы уже отмечали выше, они подходят к выбору партнера прагматично, и привлекательность жены, по-видимому, не является для них приоритетной.

Проведя корреляционный анализ личностной завистливости с супружескими потребностями, мы получили две взаимосвязи с потребностью в нежности. Однако внутри женской выборки она обратная ($r=-0,28$; $p=0,05$), в внутри мужской — прямая ($r=0,36$; $p=0,05$). В первом случае: чем более завистлива женщина, тем менее она нуждается в нежности со стороны брачного партнера и в общении с ним. Во втором случае — наоборот. Как уже

говорилось ранее, завистливые люди чаще вступают в брак с целью разрешить какие-либо психологические проблемы, поэтому мужчины предпочитают спокойные и стабильные отношения с женщиной, которая может поддержать их и оказать психологическую поддержку в трудную минуту. Завистливые женщины, наоборот, отдаляются от брачного партнера.

Удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью определяет очень многие поступки субъекта, разные виды его деятельности и поведения: бытового, экономического, политического, семейного. Эти переживания выступают значимым фактором состояния общественного сознания, групповых настроений, ожиданий, отношений в обществе. Без их учета невозможно строить научно обоснованную социальную политику, социальное управление, социальное планирование.

Удовлетворенность — эмоционально окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе соответствия его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением. Удовлетворенность касается, прежде всего, наиболее значимых для личности сфер ее жизнедеятельности — труда, взаимоотношений, общения¹⁴. На переживание благополучия (или неблагополучия) влияют различные стороны бытия человека, в нем слиты многие особенности отношения человека к себе и окружающему миру. Благополучие личности складывается из ряда составляющих: социального, духовного, физического, психологического, семейного благополучия. Все перечисленные составляющие благополучия тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Отнесение многих феноменов к той или иной составляющей благополучия в немалой степени условно.

Удовлетворенность браком большинство специалистов определяют как внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному супружеству. По мнению С.И. Голода, «удовлетворенность браком складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности»¹⁵.

Изучением факторов, влияющих на удовлетворенность браком, занимались многие

исследователи: Ю.Е. Алешина, Н.Г. Юркевич, Н.Н. Обозов, А.Г. Харчев, М.С. Мацковский, Т.В. Андреева, А.В. Толстова и др. Одной из удачных, на наш взгляд, попыток систематизировать полученные в разных исследованиях факторы удовлетворенности браком можно назвать четыре их группы, выделенные Т.А. Гурко:

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

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

3) установки и поведение в основных сферах семейной жизнедеятельности — распределение хозяйственно-бытовых обязанностей и совпадение установок в этой сфере семейной жизни, организация досуга;

4) характеристики межсупружеских отношений — эмоционально-нравственные ценности (чувство любви и уважения к партнеру, общие взгляды и интересы, супружеская верность и т. д.)¹⁶.

Другими словами, в психологической науке факторы удовлетворенности браком изучены достаточно глубоко, однако в заявленном нами аспекте эмпирические исследования ранее не проводились.

Проанализируем результаты, полученные по методике В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко. Уровень удовлетворенности браком незначительно выше в мужской части респондентов (средние значения по группам 37,2 и 34,3 балла). Женщины более ориентированы на семью, но менее удовлетворены ею, мужчины же наоборот. Это перекликается с данными зарубежных исследований: семейная жизнь как нельзя лучше обеспечивает физическое и душевное состояние мужчин, а также благотворно влияет на их деловые качества.

Ориентируясь на средние показатели, можно говорить о том, что большинство респондентов характеризуют свои семьи как благополучные. Однако представляется интересной полученная нами в женской выборке статистически значимая взаимосвязь между удовлетворенностью браком и завистливостью ($r=-0,28$; $p=0,05$). Исходя из полученных данных, можно утверждать, что чем более завистлива женщина, тем менее она удовлетворена семейными отношениями. По-видимому, некоторые женщины пережи-

вают зависть внутри себя, не предпринимая никаких активных действий для достижения желаемого, считают, что их «жизнь не удалась». Другие «пилят» мужей по поводу их материальной несостоятельности и невозможности удовлетворить желания жены. Третья часть женщин ищет понимания в объятиях других мужчин. В любом случае, мрачное настроение, измены или скандалы в семье снижают удовлетворенность браком обоих супругов.

В мужской выборке просматривается обратная тенденция: чем менее завистлив мужчина, тем меньше он удовлетворен браком и наоборот. Исходя из гендерной роли, у мужчин чувство зависти стимулирует их к самореализации, успеху, соперничеству. В результате повышается уровень благосостояния семьи, что, безусловно, радует супругу и заставляет мужчину чувствовать себя уверенно. С другой стороны, мы уже отмечали выше, что мужчины, склонные к зависти, более прагматично подходят к выбору брачного партнера. Такой подход помогает им в дальнейшем избежать различного рода семейных проблем и трудностей.

Теперь обратимся к данным, полученным по методике РОП. В результате подсчета баллов мы имеем показатели, характеризующие представления мужчин и женщин об иерархии семейных ценностей и отражающие их ориентацию на активное ролевое поведение брачного партнера (ролевые ожидания), на собственную активную роль в семье по реализации семейных функций (ролевые притязания). Сравнительный анализ представлений о семейных ценностях не выявил статистически значимых различий между женской и мужской выборками. Существенные различия в установках респондентов на важнейшие сферы жизнедеятельности семьи не превышают допустимой нормы (допустимая величина разности — не более 3 баллов).

Наиболее значимыми в семейной жизни ценностями опрошенные обеих групп считают общность интересов, потребностей, представлений, жизненных целей мужа и жены, способов времяпрепровождения. Не менее значимой оказывается моральная и эмоциональная поддержка членов семьи. Можно предположить, что опрошенные нами ориентируются на так называемый «супружеский» тип семейной организации, в основе которого лежит ценностно-ориентационное единство брачных партнеров, ориентация на

брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации.

По мнению респондентов, в семейной жизни очень важны и значимы родительские функции, а вот сфера интимно-сексуальных отношений оказалась наименее значимой в семейной жизни. Исследования, которые проводил С.И. Голод, убедительно показали, что, в отличие от широко распространенной точки зрения о том, что сексуальная дисгармония является главной причиной конфликтов и разводов супругов, ведущей адаптационной осью брака является поиск супружеских ценностей и потребностей, т. е. духовное единение¹⁷.

Однако, анализируя специфику представлений мужчин и женщин о значимости семейных ценностей, следует исходить из того, что установки относительно важнейших сфер жизнедеятельности семьи могут иметь идеальный характер, но не соответствовать их реальному ролевому поведению в семье. Адекватность ролевого поведения зависит от соответствия ролевых ожиданий ролевым притязаниям. Степень ролевой адекватности мужей и жен в различных сферах жизнедеятельности семьи неодинакова. Полное соответствие ролевых ожиданий мужчин ролевым притязаниям женщин (и наоборот) наблюдается лишь в хозяйственно-бытовой сфере. Во всех остальных сферах имеет место их рассогласование. Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод о том, что готовность женщин выполнять материнские обязанности, вести домашнее хозяйство согласуется с установкой мужчин иметь жену, успешно справляющуюся с обязанностями матери и хозяйки дома. При этом мужчины хотят видеть привлекательную, модно одетую жену ($t_{эмп} = 2,9939$; $p = 0,01$), которая не имеет серьезных профессиональных интересов ($t_{эмп} = 2,628484$; $p = 0,01$), является «эмоциональным лидером», оказывающим психологическую поддержку членам семье. В свою очередь, женщины ожидают от своих партнеров более активного участия в выполнении как родительских функций ($t_{эмп} = 2,428$; $p = 0,05$), так и в реализации своих профессиональных амбиций ($t_{эмп} = 2,628$; $p = 0,01$), поддержания хорошей физической формы ($t_{эмп} = 2,9939$; $p = 0,01$), оказания моральной и эмоциональной помощи ($t_{эмп} = 2,99051$; $p = 0,01$), поддержки в реализации их собственных профессиональных интересов.

Таким образом, имеется определенная рассогласованность представлений о важнейших семейных ценностях. Женская часть выборки ориентируется на реализацию собственных профессиональных интересов, ожидая от мужчины более активного выполнения «женских» функций в семье, в то время как мужья сохраняют традиционные представления о роли женщины в семейном взаимодействии.

Корреляционный анализ между ролевыми ожиданиями и притязаниями партнеров и завистливостью выявил лишь одну статистически значимую обратную взаимосвязь с ролевыми притязаниями в эмоционально-психотерапевтической сфере в группе женщин ($r = -0,28$; $p = 0,05$). Чем более завистлива женщина, тем менее она склонна оказывать моральную и эмоциональную поддержку, при этом она не нуждается в психологической помощи других членов семьи. Завистливые женщины отдаляются от брачного партнера и ищут «утешения на стороне».

В мужской группе просматривается обратная тенденция: чем более завистлив мужчина, тем более ему необходима психологическая помощь брачного партнера. Завистливые мужчины чаще вступают в брак именно с целью разрешения каких-либо психологических проблем, поэтому они предпочитают спокойные и стабильные отношения с женщиной, которая может поддержать их в трудную минуту.

Итак, проведенное эмпирическое исследование позволяет нам сделать ряд выводов. Семейное благополучие относительно редко вызывает чувство зависти. Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что удовлетворенность жизнью, по мнению опрошенных, определяется, прежде всего, превосходством в межличностных отношениях, а также психологическим и физическим превосходством.

Более высокая степень удовлетворенности семейной жизнью присуща мужчинам; с увеличением стажа совместной жизни степень удовлетворенности и у мужчин, и у женщин снижается, причем у женщин в большей степени.

В женской части выборки удовлетворенность семейными отношениями тем ниже, чем выше уровень завистливости личности.

Имеется определенная рассогласованность гендерных представлений о важнейших семейных ценностях. Мужья продолжают сохранять традиционные представления о роли женщины в семейном взаимодействии,

тогда как последние ориентируются на профессиональную самореализацию.

Принятие решения о заключении брака нередко является полимотивированным, однако респонденты чаще всего на первое место ставят любовь. Для людей с высокой степенью личностной завистливости заключение брака является способом разрешения различного рода психологических проблем.

Иерархии распределения любовных стилей в мужской и женской выборках совпадают: эрос, агапе, сторге, людус, прагма и мания. Завистливые мужчины более склонны к прагматическому стилю любви, а завистливые женщины — к стилям людус и мания. Чем ниже уровень личностной завистливости, тем

чаще женщины и мужчины демонстрируют стиль эрос и агапе.

Наиболее значимыми супружескими потребностями как для мужчин, так и для женщин являются нежность, искренность и открытость в общении, сексуальные отношения. Потребность в нежности статистически значимо взаимосвязана с завистливостью личности.

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

Примечания

- ¹ Соколова Е.Е. Психология зависти // Педология. Новый век. 2002. № 10.
- ² Психология зависти. URL: www.niirus.ru (дата обращения: 22.08.2008).
- ³ Андреева Т.В. Психология современной семьи. СПб., 2005.
- ⁴ Бескова Т.В. Социальная психология зависти. Саратов, 2010.
- ⁵ Андреева Т.В. Указ. соч.
- ⁶ Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М., 2008.
- ⁷ Там же.
- ⁸ Бескова Т.В. Гендерные особенности «предметного поля зависти» // Социально-психологические аспекты становления и функционирования личности / под ред. Р.М. Шамионова. Саратов, 2010.
- ⁹ Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций. М., 2000.
- ¹⁰ Соколова Е.Е. Указ. соч.
- ¹¹ Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силяевой. М., 2006.
- ¹² Шнейдер Л.Б. Указ. соч. С. 196.
- ¹³ Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силяевой.
- ¹⁴ Психологический словарь / авт.-сост.: В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балатанова; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. Ростов н/Д, 2003.
- ¹⁵ Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. Л., 1984.
- ¹⁶ Гурко Т.А. Удовлетворенность браком как показатель супружеских отношений // Семья и социальная структура. М., 1987.
- ¹⁷ Голод С.И. Указ. соч.

УДК 316.752/.754

М.А. КЛЕНОВА

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

Взаимосвязь готовности и мотивации к риску

В статье рассматриваются основные проблемы, касающиеся мотивации риска и готовности к рискованному поведению. Обсуждаются результаты сравнительного анализа мотивации риска представителей разных поколений. Установлены различия в структуре готовности к риску, представлений о мотивации риска в социуме и субъективной мотивации молодежи, среднего и старшего поколения. Установлена взаимосвязь готовности к риску и мотивации.

Ключевые слова: личность, риск, мотив, готовность к риску.

M.A. KLENOVA

Interrelation of Readiness and Motivation to Risk

In clause the basic problems, concerning motivations of risk and readiness for risky behavior are considered. Results of the comparative analysis of motivation of risk of representatives of different generations are discussed. Distinctions in structure of readiness for risk, representations about motivation of risk in society and subjective motivation of youth, an average and the senior generation are established. The interrelation of readiness for risk and motivation is established.

Key words: person, risk, motive, readiness for risk.

Изучению вопросов психологии риска в настоящее время уделяется большое внимание. 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 нашем исследовании мы рассматриваем, в первую очередь, субъективный характер риска. Он связан с личным отношением к риску конкретного индивида, с осознанием ситуации риска и его последствий. Риск как субъективное явление рассматривается Ф. Найтом, А. Вилдавски, К. Дейком, Т. В. Корниловой.

Т.В. Корнилова, позиционируя риск как субъективную категорию, утверждает, что он есть акт мыслительной деятельности, является осознанной, осмысливаемой и просчитываемой категорией. Степень рациональности поведения индивида зависит от его когнитивной способности¹. Кроме того, говоря о мотивации риска, то есть о том, ради чего приходится рисковать, следует помнить, что в когнитивных моделях представлены две переменные, а именно: субъективная вероятность и субъективная ценность². Другими словами, принимая решение рисковать, индивид оценивает, во-первых, возможность принятия конкретной ситуации конкретным индивидом, а во-вторых, исследует уровень значимости определенной ситуации риска для себя.

Любое осознанное действие начинается с формирования намерения, если побуждение может быть и произвольным, то намерение всегда произвольно, причем изначально в основании намерения лежит желание³. В ситуации риска намерение играет если не определяющую, то весьма значимую роль. Риска без намерения не существует, ведь каким бы спонтанным или неожиданным ни было принятие рискованного решения, человеком все же движет определенная цель, которую он пытается достичь посредством риска. Таким образом, целью нашего исследования является изучение взаимосвязи готовности к риску и мотивации.

Для проверки теоретических гипотез относительно изучения субъективного отношения к риску авторами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 307 чел. (из них 154 чел. в возрасте от 18 до 25 лет; 102 чел. в возрасте от 40 до

55 лет; 51 чел. в возрасте от 60 до 75 лет; из них 205 женщин и 102 мужчины).

Склонность к риску выявлялась при помощи «Методики диагностики степени готовности к риску» Г. Шуберта⁴. Данная методика представляет собой опросник, состоящий из 25-ти вопросов, с помощью которых предлагается оценить степень своей готовности совершить действия, о которых спрашивают. Степень готовности предлагалось оценить по пятибалльной шкале (от полного согласия до полного несогласия). Последующий анализ результатов проводился суммированием набранных баллов: чем больше сумма, тем выше степень готовности к риску. Мотивация риска изучалась при помощи авторской анкеты. Испытуемым предлагалось ответить на открытые вопросы анкеты и вопросы, предполагающие выбор одного из предложенных вариантов. Открытые вопросы обрабатывались при помощи контент-анализа.

Результаты эмпирического исследования обрабатывались методами описательной статистики. Достоверность различий по средним величинам определялась с помощью t-критерия Стьюдента. В дальнейшем данные исследования были подвергнуты корреляционному анализу. Обработка результатов велась с использованием программы *SPSS 17.0*.

Обратимся к результатам анализа мотивации риска. Исходя из полученных данных, можно судить о достаточно сильной разбросанности явлений, побуждающих к рискованному поведению. Так, наиболее часто испытуемые выделяют в качестве таких побудителей «деньги» (47,9 %) и практически столько же «выгоду» (46,9 %). Вместе с тем достаточно выражены такие цели, как «благополучие» (34,5 %) и «жизнь» (33,2 %). Кроме того, выделяются следующие мотивы: «любовь» (30,3 %); «интерес» (27 %); «престиж» (24,8 %); «семья» (22,1 %); «карьера» (17,9 %); «Родина» (14,3 %); «безысходность» (10,4 %). Мы видим, что, по мнению почти половины всех опрошенных, чаще всего люди рискуют ради выгоды и денег. Действительно, фактор материального вознаграждения является сильным мотиватором для совершения рискованного поступка. Именно поэтому почти половина опрошенных считают, что риск ради денег — это один из наиболее возможных вариантов риска как такового. Для более наглядной картины восприятия мотивов рискованного поведения, по мнению испытуемых, нами была составлена диаграмма, в ней также можно проследить возрастные различия (рис. 1).

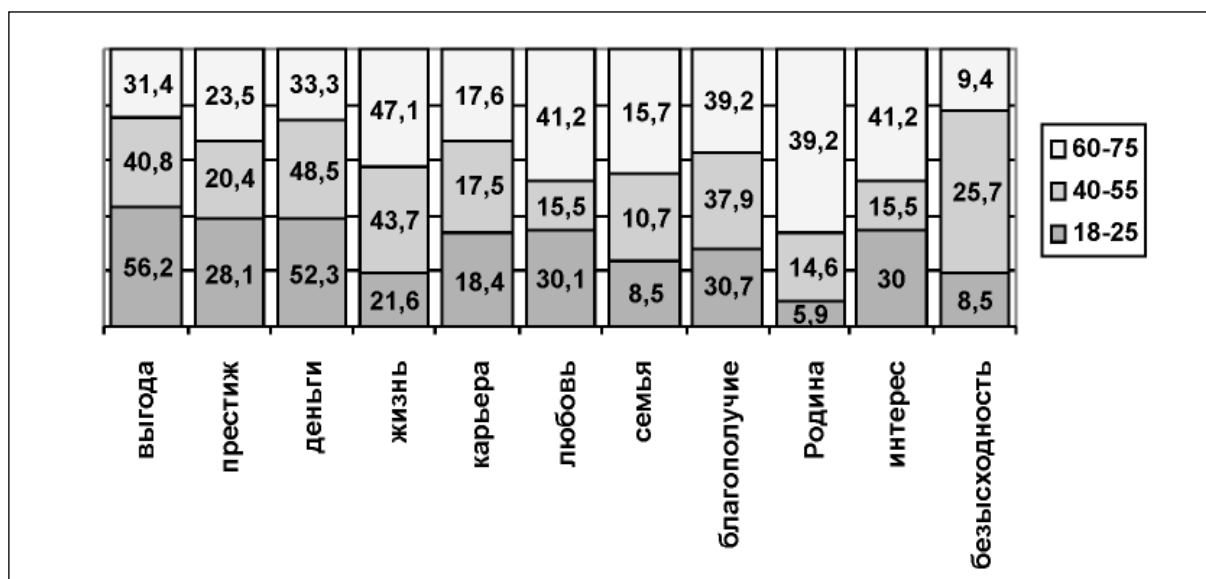


Рис. 1. Основные мотиваторы риска, по мнению испытуемых, в %

Полученные данные свидетельствуют, что представления об основной мотивации риска у разных поколений отличаются незначительно. Приоритетным представлением о мотивах риска для молодежи, в первую очередь, выступает «выгода». Более половины испытуемых определяют этот фактор как основной аргумент для совершения рискованного поступка людьми, в отличие от испытуемых старшего поколения ($t=3,130^{***}$), которые считают, что люди чаще всего рискуют ради жизни. Можно заметить ощутимую разницу в представлениях старшего поколения, касающихся мотива «Родина», в сравнении с двумя другими возрастными группами ($t=4,653^{***}$ для младшего поколения; $t=3,552^{***}$ для среднего поколения). Для людей пенсионного возраста в восприятии риска в большей степени важным является риск ради Родины. На это влияет много различных факторов, среди которых наиболее очевидными являются отношение к Родине, которое формировалось на протяжении всей жизни, а также множество внешних факторов: Великая Отечественная война, отношение к труду, жизненная мудрость (с возрастом в большей степени происходит осознание себя, своего места в этом мире, отношения ко всему окружающему). В отличие от пожилых людей, молодежь лишь в 5,9 % случаев считает, что рисковать можно ради Родины, ставя этот мотив на последнее место. В результате проведенного анализа с учетом социально-возрастных факторов можно отметить, что мо-

лодое поколение в своих представлениях об основной мотивации риска обращает внимание на материальную сторону деятельности («выгода», «деньги»), в то время как пожилые люди в своем представлении о мотивах риска выдвигает категории, не соотносящиеся с материальной выгодой («жизнь», «любовь»). Риск ради денег представляется возможным в большей степени для молодого поколения ($t=2,430^{**}$).

Представления об основной мотивации риска у испытуемых, относящихся к среднему поколению, в целом схожи с представлениями молодежной группы. Тем не менее в представлениях о том, ради чего чаще всего рискуют люди, большее внимание уделяется материальным категориям. Однако в сравнении с ответами молодежи по категории «жизнь» была обнаружена достоверная разница ($t=3,265^{***}$), что подтверждает наше мнение о том, что с возрастом происходит переоценка мотивации риска. Представление о мотивации риска «ради жизни» занимает второе место после мотива «деньги». Напомним, что у пенсионеров мотив «жизнь» выходит на первое место. Таким образом, мы можем говорить о том, что для испытуемых, относящихся к средней возрастной группе, первоочередным мотивом в представлениях является материальная сторона, однако на втором месте оказывается одна из категорий, обозначенных нами как духовные ценности, а именно — «жизнь». У пенсионеров материальные ценности в качестве мотивов

для совершения рискованных поступков другими людьми занимают последние места, а на первом плане оказываются духовные ценности. Кроме того, нами были обнаружены различия в представлениях о мотивации риска у испытуемых, относящихся к средней возрастной группе, по категории «безысходность» ($t=3,552^{***}$ в сравнении со старшим возрастом). Совершение рискованного поступка из-за безысходности для среднего поколения оказывается наиболее значимым среди представителей трех возрастных групп. Объяснение этому можно найти в возрастных особенностях данной категории испытуемых, которые называются психологами кризисом среднего возраста. Это время, когда происходит переоценка прошлого, настоящего и будущего, именно поэтому для таких людей «риск в случае безысходности» выступает более значимым мотивом в сравнении с двумя другими возрастными группами. Обратим внимание на тот факт, что представители среднего возраста лишь в 15,5 % случаев говорят о том, что люди рискуют ради любви. Этот показатель более чем в два раза ниже по сравнению с другими возрастными группами. Восприятие «риска ради любви» наряду с «риском ради интереса» занимает предпоследнее место в структуре мотивации. Кроме того, отношение к «риску ради любви» меняется в зависимости от возраста: у молодежи данный мотив занимает четвертое место, в средней возрастной группе — предпоследнее, а в старшем возрасте выходит на второе место. То же самое можно говорить и о такой мотивации риска, как «интерес»: у молодежи данный мотив занимает пятое место, в среднем возрасте опускается на предпоследнее, а у представителей старшего поколения поднимается на второе место.

Что же касается мотивации риска, на вопрос: «ради чего вы пошли бы на риск», ответы следующие: любовь (78,1 %); интерес (68,7 %); для того, чтобы избежать неприятностей (70,7 %); деньги (56,4 %); престиж (36,9 %). Для систематизации представленных данных, нами была составлена диаграмма (рис. 2).

Основным мотивом готовности к риску выступает любовь. Стоит заметить, что любовь в данном случае определяется не только как отношения между мужчиной и женщиной, но, прежде всего, как чувство, возникающее по отношению к близким людям, семье в целом. Стоит обратить внимание, что испытуе-

мые, отвечая на предыдущий вопрос, о том, ради чего, по их мнению, чаще всего рискуют люди, говорили, что первоочередными мотивами выступают мотивы материальные: деньги, выгода. Однако в отношении собственной готовности рискнуть ради чего-либо на первое место выдвигается мотив любви. Большинство опрошенных считают, что люди рискуют ради денег, но сами готовы рисковать в первую очередь ради любви, избегания неприятностей, интереса, а затем — ради денег. Данная тенденция говорит о том, что в исследовании мы имеем дело с нисходящим социальным сравнением, при котором испытуемые соотносят свою готовность к риску с духовными ценностями, тогда как, по их мнению, другие люди рискуют, прежде всего, ради материальной выгоды. Нисходящее социальное сравнение имеет место тогда, когда человек в самовосприятии пытается отстоять наличие у себя черты или склонности, важной для него, чтобы «поддержать свое эго»⁴. Следовательно, речь идет о преобладании духовных мотивов в своем поведении и материальных в поведении других людей, что говорит об использовании испытуемыми стратегии защиты и расширения своего «Я».

Кроме того, важным для испытуемых является мотив «избегание неудачи», 70,7 % опрошенных готовы на риск в случае грозящих неприятностей. Данный мотив относится к защитным. Стремление оградить себя от возможных негативных последствий может быть сопряжено с риском. В данном случае существует формальное несоответствие: сам по себе риск предполагает наличие возможных неприятностей; получается, что риск для избегания неприятностей предполагает наличие других негативных факторов, сопряженных с самим риском. Здесь мы имеем дело с «мерой риска». Те испытуемые, которые считают, что мера риска существует (76,2 %), в своей готовности к риску называют избегание неприятностей в 91,2 % случаев, т. е. признавая интенсивность, значимость и оправданность риска, они готовы идти на рискованный поступок для того, чтобы избежать еще большего риска.

Третьим мотивом для совершения рискованного поступка является «интерес». Под ним понимаются действия, сопряженные с риском, которые доставляют человеку удовольствие (спорт, хобби и пр.). Возбуждение от рискованных действий, как считает М. Бейлинт, предполагает несколько четко различимых установок: осознание подвер-

женности опасности, добровольное принятие этой опасности и более или менее уверенное ожидание преодоления опасности⁵.

Рассмотрим зависимость мотивов для риска и возраста испытуемых (рис. 3).

Мы видим, что молодое поколение первоочередным мотивом для совершения рискованного поступка называет «любовь», равно как и представители самого старшего поколения. В средней возрастной группе преобладающим мотивом является «избегание неприятностей». Для молодежи в период взросления и ранней зрелости на первые позиции выходят ценности семьи, любви. В этом возрасте формируется отношение к семейной роли, становление позиций во взаимоотношениях с представителями противоположного пола, поэтому риск ради любви является одним из наиболее важных мотивов.

Вторым по значимости мотивом у молодежи становится «интерес»: данные свидетельствуют, что эта возрастная группа опережает две другие выборки испытуемых. В этом возрасте помимо становления взаимоотношений с окружающими происходит оценка своего собственного мироощущения. Молодой человек, находясь в поиске своего собственного «Я», нередко готов к совершению поступков, мотивом которых будет «риск ради интереса», ради того, чтобы что-то понять, осознать в своем внутреннем мире. Испытание себя в экстремальном спорте, отдыхе, других занятиях, сопряженных с определенной степенью риска, является инструментом, способом, путем этого поиска, в конечном счете определяющим результативность действий.

Среди мотивов рискованного поступка в средней возрастной группе на первое место

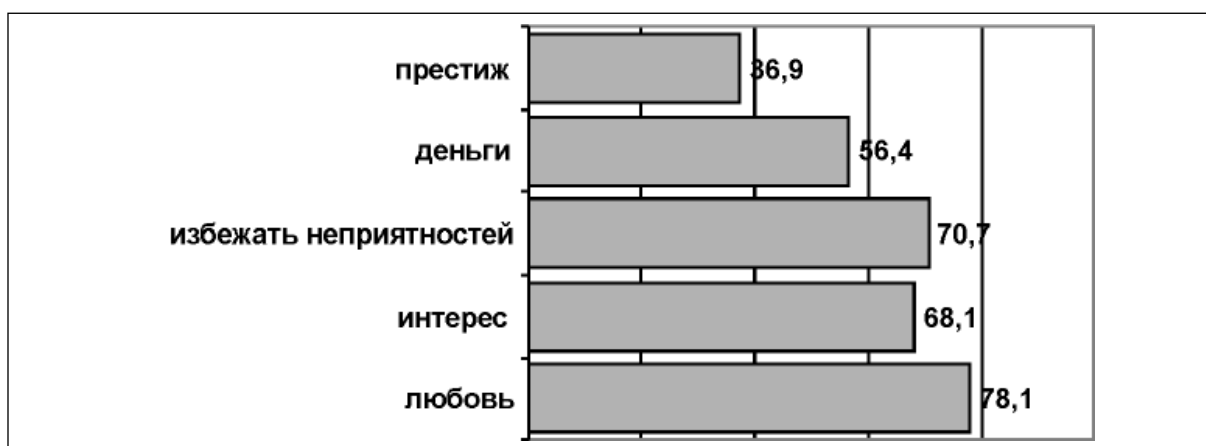


Рис. 2. Готовность к риску по основным мотиваторам, в %

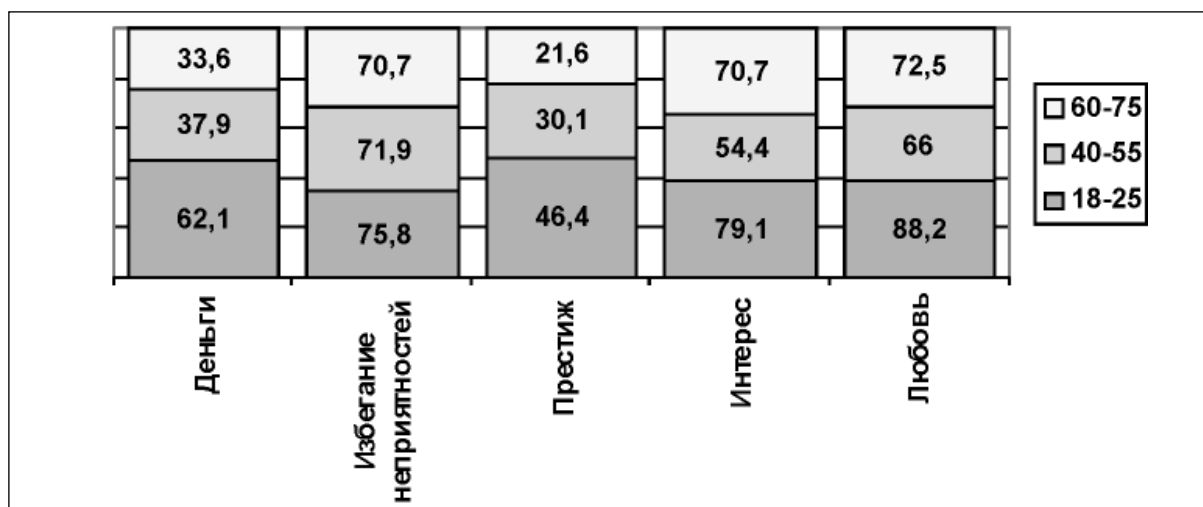


Рис. 3. Зависимость мотивов риска и возраста испытуемых, в %

выдвигается мотив «избегание неприятностей». Социально-возрастные факторы, о которых уже говорилось выше, и в этом случае накладывают свой отпечаток на восприятие риска. Рисковать только для того, чтобы избежать неприятностей — характерная черта человека, находящегося в состоянии неопределенности и беспомощности. В том случае, если кризис затянулся, это состояние усугубляется. Человек ощущает, что его окружают неприятности, поэтому и рисковать он соглашается, в первую очередь, для того, чтобы избежать еще больших бед.

Представители старшего поколения готовы пойти на риск, прежде всего, ради любви. Так же, как и в случае с молодежью, в данной возрастной группе на первые места выдвигаются семейные ценности, отношения с близкими и родными. Жизненная мудрость, обретенная с годами, позволят относиться к риску как к инструменту защиты своих ценностей. Любопытен тот факт, что 70,7 % представителей старшего поколения способны пойти на риск ради интереса. Готовность пожертвовать спокойствием ради привнесения в свою жизнь элемента экстремального и волнующего говорит, в первую очередь, о том, что представители данной социально-возрастной группы — активные, деятельностные субъекты, носители и выразители определенных интересов, социальных ориентаций, стремлений и потребностей, т. е. социально мотивируемые субъекты⁶. В геронтопсихологии ведущим видом деятельности, кроме структуризации и передачи жизненного опыта, является хобби. По словам Л.И. Анцыферовой, наиболее результативной стратегией смягчения кризисной ситуации в пенсионном возрасте является техника «антиципирующего совладания». Выработка психологической готовности к новой социальной позиции включает предварительное планирование свободного времени, поиск нового жизненного уклада, новых путей включения в общество⁷. Интересная, наполненная положительными эмоциями жизнь в пожилом возрасте помогает преодолеть кризис старения.

Мы проанализировали структуру мотивов для риска, на данном этапе целесообразно изучить зависимость готовности к риску и мотивационной сферы испытуемых. Рассмотрим показатели готовности к риску.

Испытуемых с высокой степенью готовности к риску оказалось не слишком много — 10,4 %, из них 8,3 % всех женщин и 24,7 %

мужчин. Среднюю степень готовности к риску обнаруживают 58,1 % всех испытуемых, среди них 58,5 % женщин и 56,9 % мужчин. Низкую степень готовности к риску, т. е. высокие показатели избегания риска, показывают 28,1 % испытуемых, среди них 33,2 % женщин и 17,1 % мужчин. Как мы можем заметить, степень готовности к принятию рискованного решения у мужчин и женщин — различна. Так, для мужчин характерен более высокий уровень готовности ($t=4,585$) в отличие от женщин. Это можно объяснить гендерными различиями, в том числе так называемой «нормой твердости»⁸, а конкретнее, нормой эмоциональной твердости — стереотипом мужественности, согласно которому мужчина должен испытывать мало чувств и быть в состоянии разрешать свои эмоциональные проблемы без помощи окружающих. Кроме того, боязнь оценки окружающих, страх перед обвинениями в слабости и безволии подталкивают мужчин к принятию риска, даже если они сами не согласны с подобным поведением («норма антиженственности»)⁹. Мужчины в большей степени склонны к проявлению смелости, решительности, отваги — данное утверждение вытекает из результатов нашего исследования, в которых говорится о том, что мужчины в большей степени готовы к принятию риска.

Сравним полученные данные о готовности к риску в зависимости от социально-возрастных особенностей испытуемых (таблица).

Зависимость готовности к риску и социально-возрастных особенностей испытуемых, в %

Возраст	Показатель готовности к риску		
	высокий	средний	низкий
18–25	20,1	61,0	18,8
40–55	8,8	54,9	36,3
60–75	3,9	47,1	49,0

Как можно заметить из представленных данных, готовность к риску падает с возрастом ($t=3,944$ для двух выборок младшего и старшего поколений). Действительно, чем старше человек, тем более он склонен избегать риска. Полученные данные противоречат ранее проведенному исследованию А.Г. Ниазшвили, в котором приводятся сведения о том, что не существует возрастных различий готовности к риску¹⁰. Утверждение о том, что готовность к экстремальному риску не зависит от возраста, кажется в некоторой степени

абсурдным, наше исследование опровергает эти данные, подтверждая, что готовность к риску напрямую зависит от возраста.

Рассмотрим взаимосвязи мотивации и готовности к риску. По результатам корреляционного анализа готовности к риску и мотивации риска были обнаружены следующие связи: риск ради денег ($r=0,264^{**}$), избегание неприятностей ($r=0,227^{**}$), престиж ($r=0,228^{**}$), интерес ($r=0,572^{**}$), любовь ($r=0,270^{**}$) связаны с готовностью к риску. Чем выше готовность к риску, тем выше мотивация по всем представленным признакам. Наибольший показатель корреляции соответствует мотиву «интерес». Следует заметить, что методика Г. Шуберта направлена, в первую очередь, на определение готовности к экстремальному риску, поэтому связь между риском ради интереса и готовностью к нему оказывается наиболее значимой. Действительно, личность способная на добровольный риск, т. е. желающая получить в результате не материальное, а внутреннее удовлетворение, является более готовой к риску в подобных ситуациях.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы: в представлениях об основных мотивах риска нами были выделены следующие категории: деньги (47,9 %); выгода (46,9 %); благополучие (34,5 %); жизнь (33,2 %); любовь (30,3 %); интерес (27 %); престиж (24,8 %); семья (22,1 %); карьера (17,9 %); Родина (14,3 %); безысходность (10,4 %).

С учетом социально-возрастных факторов представления об основных мотивах риска меняются. Так, у молодого поколения первые места занимают так называемые материальные мотивы (выгода, деньги), у средней возрастной группы на первом месте оказывается мотив «деньги», однако на второе выдвигается мотив «жизнь». В старшей возрастной группе все первые места занимают духовные мотивы («жизнь», «любовь», «интерес»), отодвигая на последние места мотивы риска, предполагающие материальную выгоду. Обнаружены существенные различия в отношении представления о мотиве риска,

обозначенного как «Родина». Наибольшее значение ему отдается представителями самой старшей возрастной группой, в то время как молодежь лишь в 5,9 % называет этот мотив. В средней возрастной группе наибольшее предпочтение, в сравнении с представителями двух других возрастных выборок, отдается мотиву риска «избегание неудач».

Обнаружена несогласованность представлений о мотивации риска и собственной мотивации. Так, в отношении собственной мотивации риска выделяются следующие категории: любовь (78,1 %); интерес (68,7 %); чтобы избежать неприятностей (70,7 %); деньги (56,4 %); престиж (36,9 %). Кроме того, если человеку предоставлено право выбора: ради чего рисковать, испытуемые отдают предпочтение духовным мотивам («любовь»). Большинство опрошенных, а именно 78,1 %, пошли бы на риск ради любви, однако относительно мнения о том, ради чего рискует большинство людей, 52,6 % предложили вариант «деньги», сами пойти на риск ради денег согласились 56,4 %. Таким образом, в представлении большинства людей основным мотивом принятия риска выступает «материальное вознаграждение». Что же касается собственной мотивации опрошенных, то здесь основным мотивом является «любовь».

Обнаружены гендерные различия степени готовности к риску: 8,3 % женщин и 24,7 % мужчин обнаруживают высокую степень готовности к риску, в то время как низкую степень готовности, т. е. высокие показатели избегания риска — 33,2 % женщин и 17,1 % мужчин. Исходя из результатов представленного исследования, можно сделать вывод, что мужчины оказываются более готовыми к принятию риска.

По результатам корреляционного анализа было установлено, что готовность к риску положительно связана со всеми мотивами риска. Наибольший показатель корреляции готовности к риску соответствует мотиву «интерес». Доказано, что те испытуемые, которые в собственной мотивации риска направлены на «интерес», оказываются более готовыми к риску в конкретных ситуациях.

Примечания

¹ Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: учеб. пособие для вузов. М., 2003. С. 127.

² Колесов Д.В., Пономаренко В.А. Отношение к жизни и психология риска. М., 2008. С. 44–48.

³ Методика диагностики степени готовности к риску Г. Шуберта. URL: <http://psylist.net/praktikum/38.htm> (дата обращения: 10.09.2010).

⁴ Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. СПб., 2004. С. 174.

⁵ Balint M. Thrills and Regressions. L., 1959.

⁶ Шапиро В.Д. Социальная активность пожилых людей в СССР. М., 1983. С. 66–73.

⁷ Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы // Психол. журн. 1994. № 3. С. 99–105.

⁸ Burn S.M., Laver G.D. Normative and informational pressure in conformity to the male role: Males', females', and friends' masculinity ideologies. Los Angeles, 1994.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ниазашвили А.Г. Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности. М., 2007.

УДК 159.923

И.В. МАЛЫШЕВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: iv.999@list.ru

Характеристики ценностно-смысловой сферы в зависимости от профессиональной направленности личности студента

В статье раскрываются жизненно важные ценности, определяющие развитие личности молодых людей. Автором представлены результаты эмпирического исследования особенностей ценностной сферы личности у будущих специалистов в системе профессий «человек — художественный образ» и «человек — знак», в частности, студентов, ориентированных на творчество, и студентов филологического факультета.

Ключевые слова: ценностная сфера личности, дезинтеграция ценностно-мотивационной сферы, привлекательные и доступные ценности, профессиональная направленность.

I.V. MALYSHEV

Characteristics of Valuem-Semantic Sphere Depending on a Professional Orientation of the Person of the Student

In article the vital values determining development of the person of young people are opened. The author submits results of empirical research of features of valuable sphere of the person at the future experts in system of trades "person — artistic image" and "person — sign", in particular students focused on creativity and students of philological faculty.

Key words: values sphere of the personality, decomposition values-motivational sphere, attractive and accessible values, the students creative specialization, the students-philologists.

На рубеже XX–XXI столетий в российском обществе, как и во всем мире, произошли серьезные изменения глобального характера (экономическая нестабильность, экологические проблемы, переоценка ценностей и др.), которые по-новому заставили взглянуть на проблему личности и ее возможности в разрешении имеющихся проблем.

Современные условия предъявляют высокие требования, в первую очередь, к самой личности, которой необходимо быть готовой к постоянным переменам, здоровой конкуренции, но без потери своего «Я», прежнего опыта и принципов. Вряд ли это возможно без комплексного изучения личности, ценностно-мотивационной сферы современного молодого человека с помощью хорошо зарекомендовавших себя на практике методов психологического исследования.

Изучение ценностей имеет важное значение в понимании личности и многих явлений,

с ней взаимосвязанных. Понятия «ценность», «ценностные ориентации» достаточно широко используются в философии, социологии и психологии для обозначения абстрактных идей, представлений, их свойств, воплощающих в себе идеалы и приобретающих качество эталона. Несмотря на длительную историю изучения проблемы, понятие «ценность» не имеет однозначных определений. Известно несколько форм существования ценности: она может выступать как общественный идеал, в таком случае ценности будут общечеловеческими. Сюда относятся истина, красота, справедливость. Другие ценности — конкретно-исторические: это — равенство, демократия. «Ценности социальные, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности как ценности личностные — один из источников мотивации ее поведения»¹.

Прежде чем стать ценностью, ее носитель (человек) или явление, теория, замысел, идея должны стать значимыми для личности, иметь смысл, быть зафиксированы в психике, в сознании в какой-либо форме.

Ценности имеют разные полюсы (положительный или отрицательный), разный вес в сравнении друг с другом. Они организованы в систему ценностных ориентаций, находящуюся в иерархической зависимости от приоритета, значимости для носителей ценностей. Из этого следует деление ценностей на базовые и периферические. «Человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, служащих связующим звеном между духовной культурой, обществом и духовным миром личности»². Они хорошо осознаются личностью, являются важным фактором регуляции социальных взаимоотношений людей и поведения индивида.

Ценностные ориентации образуют качественную составляющую направленности личности, основу ее мировоззрения и отношения к окружающему миру, поскольку «в ходе освоения и преобразования окружающей действительности человек вступает в ценностно-нормативное отношение с ней, характер которого, содержание ценностей для разных людей различны»³. Они являются основой активности человека и их важная функция, как полагает А.И. Донцов, — направлять и корректировать процесс целеполагания человека.

Формирование индивидуальных ценностей представляет собой процесс интериоризации (присвоения) личностью социальных ценностей⁴. Так, вхождение личности в новую систему приводит к необходимости присвоения новых ценностей, смене приоритетов в сформированной к этому времени системе ценностей. При отсутствии такой возможности у личности возникает психологический дискомфорт, который приводит к конфликту с системой и (или) переходу в другую систему. Непротиворечивость ценностных ориентаций при субъективном предпочтении тех или иных ценностей (творчество, семья, материальный достаток и т. д.) является важным показателем устойчивости личности. К основным детерминантам ценностных ориентаций относятся мотивы, интересы, потребности, способности, деятельность, условия жизни и т. д.⁵

Попытки определения структуры ценностей личности предпринимались многими учеными. Одну из первых классификаций

ценностей предложил Г. Олпорт⁶. В характеристиках зрелой личности он отмечал важность объединяющей философии жизни, которая основана на ценностях, на убеждениях человека в том, что важно в жизни, а что — нет. В соответствии с его моделью, у разных людей наблюдаются различные комбинации ценностей, представляющие собой личностные черты более глубокого уровня. На основании ценностных ориентаций он выделил шесть типов личностей: теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический и религиозный.

В. Франкл выделил ценности: творчества, переживания (переживание ценности эмоционально), отношения (отношения человека к факторам, ограничивающим его жизнь)⁷.

В.Я. Ядов предложил иерархическую организацию системы диспозиционных образований, которая включает классификацию, состоящую из четырех видов: ценности-идеалы, ценности-нормы, ценности-цели, ценности-средства⁸. На нижнем уровне системы диспозиции располагаются элементарные фиксированные установки, носящие неосознаваемый характер и связанные с удовлетворением витальных потребностей. На втором — социально фиксированные установки, формирующиеся на основе потребности человека в конкретной социальной среде. Третий уровень включает базовые социальные установки, которые отвечают за регуляцию общей направленности интересов личности в конкретных сферах социальной активности. Высший уровень состоит из системы ценностных ориентаций личности, соответствующих высшим социальным потребностям: в его функцию входит отношение человека к жизненным целям и средствам их удовлетворения.

Необходимо отметить, что не существует единой универсальной классификации ценностей: каждая концептуальная модель создана для решения определенных задач. Так, Е.Б. Фанталова предложила метод исследования, который выявляет и ценностные приоритеты личности, и общую степень диссоциации в мотивационно-личностной сфере по всему списку ценностей⁹. Он направлен на раскрытие внутренних конфликтов, выявляет их локализацию и выраженность в ценностно-мотивационной сфере.

Ценностная сфера личности включает систему мотивов и ценностей, определяющих социальное и профессиональное поведение человека, и оказывает влияние на про-

дуктивность его деятельности и в целом — на развитие личности. Особое значение в данном контексте приобретает изучение ценностной сферы личности на примере будущих специалистов гуманитарной направленности, а именно студентов, профессиональными областями которых являются «человек — художественный образ» и «человек — знак». Выявление принципиальных особенностей ценностно-мотивационной сферы личности студента и степени ее дезинтеграции с помощью хорошо зарекомендовавших себя методов исследования представляет научно-практический интерес. Сегодняшние студенты, став специалистами, способны повлиять на умы будущих поколений, передавая свои ценности и представления о человеческих взаимоотношениях в обществе. Исходя из этого, целью данного исследования является изучение особенностей ценностной сферы личности студентов профессиональной направленности «человек — художественный образ» (музыканты и актеры) и «человек — знак» (филологи).

Выборку исследования составили студенты отделения музыкального и театрального отделения колледжа имени Е.Н. Курганова, студенты театрального факультета Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова (всего 42 испытуемых), студенты филологического факультета Педагогического института Саратовского государственного университета (42 испытуемых). Всего в исследованиях участвовали 84 человека в возрасте от 19 лет до 21 года.

В эмпирическом исследовании для изучения ценностно-мотивационной сферы личности студентов использовалась методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах»¹⁰. Для статистической обработки данных применен метод определения средних, параметрический метод сравнения двух независимых выборок (t-критерий Стьюдента).

Сравнительный анализ выраженности показателей ценностной сферы у студентов профессиональной направленности «человек — художественный образ» (актеры и музыканты) свидетельствует, что вершину ценностной иерархии (наиболее привлекательные) занимают ценности, связанные со здоровьем, счастливой семейной жизнью, творчеством и имеющие межличностную направленность — «наличие хороших и верных

друзей». Основание иерархии составляют ценности, отражающие эстетические свойства природы и искусства, активную деятельную жизнь. К средним по значимости относятся ценности: «материально-обеспеченная жизнь», «интересная работа», «уверенность в себе», «познание» (возможность расширения своего образования, кругозора, культуры и интеллектуального развития), «свобода как независимость в поступках и действиях». В выборке студентов в системе «человек — знак» (филологи) — аналогичные показатели ценностной иерархии, однако ценности «красота природы и искусства» и «творчество» менее привлекательны.

Из анализа ценностной сферы по критерию «доступность» следует, что наиболее доступными ценностями для большинства студентов независимо от их профессиональной ориентации (филологи, представители творческих профессий) являются: «активная, деятельная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «творчество» и «познание», к малодоступным относится «материально-обеспеченная жизнь». Средними по доступности являются: «здоровье», «интересная работа», «красота природы и искусства», «любовь», «уверенность в себе» и «свобода как независимость в поступках и действиях». Незначительные различия между испытуемыми двух групп обнаружены в выборе ценности «счастливая семейная жизнь»: для филологов она приближается к малодоступной, для студентов направленности «человек — художественный образ» она является средней по значению.

Статистически значимые различия ценностной сферы у будущих актеров и филологов выявлены (по критерию привлекательности) по следующим ценностям: «красота природы и искусства» и «творчество». По критерию доступности сюда относится ценность «творчество».

На основании разницы между критериями «привлекательность» и «доступность» у 65 % испытуемых (будущих актеров) выявлен низкий уровень дезинтеграции ценностно-мотивационной сферы личности, только у 35 % студентов отмечается средний или высокий ее уровень. Напротив, у филологов низкий уровень дезинтеграции ценностно-мотивационной сферы отмечен только у 40 %, у 60 % он средний или высокий.

Из результатов анализа ценностной сферы личности у студентов группы «человек

— художественный образ» следует, что ценность «творчество» (возможность творческой деятельности) является ведущей. Это подтверждается в оценке по двум критериям (средний балл 7,3). Сюда также следует отнести ценности «любовь» и «счастливая семейная жизнь». Наличие высоких результатов по данным ценностям отражает особенность студентов данной специализации, их направленность на творчество и является хорошим показателем для их дальнейшей профессионализации и социальной адаптации. В то же время заметно снижение активности (ценность «активность»), без которой невозможна успешная реализация в деятельности будущих специалистов. Вызывает интерес недостаточно высокий показатель по критерию привлекательности ценности «материально-обеспеченная жизнь», т. е. данная ценность не является значимой. Возможно, это связано как с индивидуальными особенностями личности студентов творческой направленности, так и низкой доступностью данной ценности для большинства людей, занимающихся творчеством (3,2 балла). У студентов группы «человек — знак» ведущими являются ценности «счастливая семейная жизнь», «любовь» и «наличие хороших и верных друзей».

Вызывает определенные опасения низкая привлекательность у студентов, ориентированных на творчество, и особенно у филологов, ценности «красота природы и искусства» (3,8 и 2,3). Ведь развитие эстетических качеств позволяет наиболее полно раскрыть себя в будущей профессиональной деятельности, оно необходимо для постоянного пополнения творческого потенциала и является источником вдохновения при создании культурных ценностей. Для специалистов гуманитарной направленности развитие данных качеств особенно значимо. Здесь мы видим явную негативную тенденцию, которая в целом ограничивает возможности студентов на пути реализации себя в своей профессии, в духовном и нравственном самосовершенствовании. Несмотря на это, наиболее привлекательными для большинства испытуемых являются ценности социальной и межличностной направленности, что отражено в ценностях: «любовь», «счастливая семейная жизнь» и «наличие хороших и верных друзей». Однако необходимо отметить, что студенты испытывают явную потребность в данных ценностях, так как по критерию «доступность» ценность, отражающая

счастливую семейную жизнь, малодоступна. Заметно, что многие студенты считают жизненно важной ценностью «здоровье», которое, однако, по критерию «доступность» является среднестатистической. Нельзя исключать, что половина студентов нуждается в укреплении здоровья.

Важное значение в оценке ценностно-мотивационной сферы личности имеет показатель дезинтеграции: у студентов группы «человек — художественный образ» он сравнительно низкий, что характеризует стабильность ценностной сферы испытуемых и в целом личности. Это хороший показатель для будущих творческих работников, его среднее значение равно 29 баллам. В выборке студентов-филологов мы видим, что показатель дезинтеграции имеет в основном средний или даже высокий уровень. Возможно, не последнюю роль в этом процессе играет иерархия ряда ценностей в структуре личности, в частности отражающих творческие возможности будущих педагогов и формирование у них эстетических чувств.

Оценивая иерархию ценностной сферы в целом, можно сказать, что, несмотря на некоторую противоречивость, в результатах двух групп прослеживается позитивная для студентов тенденция их дальнейшей профессиональной реализации. Особенно это характерно для студентов группы «человек — художественный образ», так как они имеют определенную творческую ориентацию. Однако недостаточная значимость ценности «активность» и, соответственно, преобладание пассивности, а также отсутствие стремления в эстетическом проявлении чувств (ценность «красота природы и искусства»), скорее всего, тормозит позитивное начало личности, не дает ей возможности развиваться полноценно.

В целом результаты исследования показывают, что определенная иерархия ценностных предпочтений позитивно влияет на стабильность личности. Наглядно это следует из показателя дезинтеграции ценностно-мотивационной сферы, который сравнительно низок у студентов группы «человек — художественный образ» по сравнению со студентами-филологами. Ценностные ориентации студентов двух видов профессиональной направленности имеют незначительные различия. В то же время наибольшую актуальность для личности студентов первой группы имеет ценность творчества, что отражает их

профессиональные намерения. Несмотря на сравнительно позитивные показатели в ценностной сфере личности, дальнейшая социальная и профессиональная адаптация у большинства студентов будет зависеть от повышения их уровня активности и стремления к познанию, раскрытию личностных проявлений в плане адекватного

восприятия окружающей действительности, воспитания эстетических чувств (любви к прекрасному). В связи с этим целесообразна коррекционная работа с определенной категорией студентов, которая, в свою очередь, должна быть направлена на повышение значимости ценностей, полезных в будущей профессиональной деятельности.

Примечания

¹ Психологический словарь / под общ. ред. Ю.Л. Неймера. Ростов н/Д, 2003.

² Там же. С. 585.

³ Донцов А.И. О ценностных факторах формирования личности // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательный процесс. М., 1975. С. 130–140.

⁴ Донцов А.И. К вопросу о механизмах формирования личности // Психологические исследования. 1975. Вып. 5. С. 21–34.

⁵ Психологический словарь / под общ. ред. Ю.Л. Неймера. С. 585.

⁶ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2000.

⁷ Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

⁸ Цит. по: Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социол. журн. 1994. № 1. С. 35–52.

⁹ Фанталова Е.Б. Методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» // Журн. практич. психолога. 1996. № 2. С. 32–37.

¹⁰ Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001.

УДК 159.9

Е.П. КРЕТОВА

Южный федеральный университет (г. Краснодар)

E-mail: kretovak@inbox.ru

Социальный интеллект как фактор эффективной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы

В статье рассматриваются представления о социальном интеллекте, концепции социального интеллекта. Выделяется структура социального интеллекта и источники его развития, приводится сравнение эмоционального и социального интеллектов. Указывается на особенности отношений у сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: социальный интеллект, отношения, источники развития социального интеллекта, сотрудник уголовно-исполнительной системы.

E.P. KRETOVA

Social Intelligence as the Factor of Effective Activity of Employees Criminally-Executive System

In article representations about social intelligence, the concept of social intelligence are considered. The structure of social intelligence and sources of its development is allocated, comparison of emotional and social intelligence is resulted. It is underlined features of relations at employees criminally-executive system.

Key words: social intelligence, relations, sources of development of social intelligence, employee criminally-executive system.

Существует множество профессий, в которых необходимо развитие социального интеллекта. К числу таких профессий, можно отнести и службу в уголовно-исполнительной системе. Специалисты, работающие в уголовно-исполнительной системе, должны

иметь определенный уровень адекватности и успешности социального взаимодействия.

Актуальность данной проблемы обусловлена сложностью изучения; как отмечает Л.И. Беляева, исследований, посвященных проблемам заключенных, гораздо больше,

чем тех, что посвящены категории, ответственной за этих заключенных, это касается и их социального интеллекта. Деятельность работников уголовно-исполнительной системы протекает в напряженных, конфликтных ситуациях, опасных для жизни обстоятельствах. Д.В. Ушаков утверждает, что внутри профессии люди уже оказываются в определенной степени подобранными по интеллекту, исключением не являются сотрудники пенитенциарной системы. Если бы внутри какой-либо одной сложной профессии мы наблюдали представителей всего спектра интеллектуальных возможностей, то перед нами предстала бы еще более впечатляющая картина. Однако этого не происходит, и люди с недостаточным когнитивным развитием не выбирают сложных профессий или отсеиваются на подступах к ним¹.

Изначально концепция социального интеллекта была предложена Э. Торндайком (1920 г.) для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Он рассматривал социальный интеллект как специфическую познавательную способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми; основная функция социального интеллекта — прогнозирование поведения.

Проблема социального интеллекта освещается в рамках исследований способностей к творчеству (И.М. Кыштымова, Н.С. Лейтес, А.С. Прутченков, В.Э. Чудновский и др.). Ряд ученых считают, что способность к творчеству и социальная адаптивность имеют обратную корреляцию, другие исследователи утверждают, что креативность повышает успешность общения и адаптивность личности в обществе².

С. Заккаро с соавторами полагают, что наличие такой личностной характеристики, как социальный интеллект, является необходимым условием возникновения лидерства в открытых, динамичных системах. При этом подчеркивается двухкомпонентный характер социального интеллекта, включающего в себя: социальную перцепцию — способность к более быстрому и тонкому пониманию других людей и социальных групп; поведенческую гибкость — способность изменять поведение, учитывая требования, проистекающие от новых задач и ситуаций³.

На основе анализа научной литературы можно выделить следующие источники развития социального интеллекта: жизненный опыт — ему принадлежит ведущая роль в раз-

витии коммуникативной компетенции. Важен опыт межличностного общения, так как он социален, включает интериоризированные нормы и ценности конкретной общественной среды. Кроме того, он индивидуален, основан на индивидуальных особенностях и психологических событиях личной жизни.

Искусство, эстетическая деятельность тоже являются источниками развития социального интеллекта, двусторонне обогащают человека: и в роли творца, и в роли воспринимающего произведения искусства. Оно способствует развитию коммуникативных умений.

Немаловажную роль в развитии социального интеллекта играет общая эрудиция — запас достоверных и систематизированных гуманитарных знаний, относящиеся к истории и культуре человеческого общения, которыми располагает данный индивид. Наконец, научные методы предполагают интеграцию всех источников коммуникативной компетенции, открывают возможность описания, концептуализации, объяснения и прогноза межличностного взаимодействия с последующей разработкой практических средств повышения коммуникативной компетенции на уровне индивида, групп и коллективов, а также всего общества.

С социальным интеллектом тесно соседствует, по мнению Р. Стернберга, эмоциональный интеллект. П. Саловей и Дж. Майер обосновали понятие эмоционального интеллекта, который они определили как форму социального интеллекта, включающую способность отслеживать свои и чужие эмоции, различать их между собой и использовать эту информацию для управления своими мыслями и действиями⁴.

В последние годы С. Волфом с соавторами получен ряд данных о его роли в так называемом внезапно появляющемся (т. е. неформальном) лидерстве в малых группах. Однако связь между эмоциональным интеллектом и лидерством носит не прямой характер, а опосредована, прежде всего, промежуточными когнитивными процессами, которые, в свою очередь, влияют на действия по координации индивидуальных усилий в решении групповой задачи.

Модель эмоционального интеллекта, предложенная Д.В. Люсиным, включает три элемента: когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике

информации о себе самом и о других людях и т. п.); особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.)⁵.

Р. Бар-Он выделил пять сфер эмоционального интеллекта, в каждой из которых отмечает наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха. Они включают: познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость); навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание); способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость); управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль); преобладающее настроение (счастье, оптимизм)⁶.

Д. Гоулмен рассматривает эмоциональный интеллект как неперемное условие эффективного руководства⁷. По результатам исследования менеджеров Д. Гоулмен пришел к выводу, что вклад эмоционального интеллекта в эффективность управленческой деятельности (она определялась показателями прибыльности подразделений фирмы) вдвое превосходит соответствующий вклад таких факторов, как технические умения и IQ. В своей книге «Эмоциональное лидерство» он описывает модель лидерских способностей в соответствии со структурой эмоционального интеллекта:

1) самосознание: эмоциональное самосознание, адекватная самооценка, уверенность в себе. Лидеры с высокоразвитым самосознанием способны осознавать воздействие своих эмоций и чувств на психологическое состояние, что помогает интуитивно выбрать лучший способ поведения в сложной ситуации;

2) самоконтроль: контроль эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм. Лидеры с развитым самоконтролем устойчивы к стрессам, сохраняют спокойствие и рассудительность во время кризиса, умеют открыто признать свои ошибки, гибко приспосабливаться к очередным сложностям и меняющимся ситуациям;

3) социальная чуткость: эмпатия, деловая осведомленность, предупредительность. Лидеры с такими навыками способны понимать окружающих, участливо к ним относиться, могут встать на место другого человека; они спо-

собны ориентироваться в жизни организации, понимать, какие ценности и негласные правила определяют поведение сотрудников;

4) управление отношениями: воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, командная работа и сотрудничество. Лидеры, обладающие данными способностями, умеют вызвать отклик у последователей и воодушевить на выполнение поставленных задач.

Эмоциональный интеллект оказывает большое влияние на успешность и психологическое состояние человека. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта устанавливают более позитивные отношения с окружающими, выше оцениваются ими, добиваются больших успехов в учебе и работе, более позитивно относятся к себе и имеют более высокий уровень психологического благополучия. Это происходит, поскольку высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет человеку, во-первых, получить дополнительную информацию и тем самым повысить качество принимаемых решений и, во-вторых, претворить эти решения в жизнь за счет хорошо сформированного самоконтроля.

Общепризнано, что эффективность функционирования исправительных учреждений во многом зависит от профессиональной компетентности и психологической пригодности персонала, поэтому в пенитенциарной психологии, как отечественной, так и зарубежной, уделяется существенное внимание обоснованию психологических требований, предъявляемых к сотрудникам данной системы. Особенности взаимоотношений сотрудников УИС обусловлены рядом факторов, как общих, так и специфических для этой профессиональной группы, связанных с жесткой регламентацией отношений, вынужденными разлуками с родными, частыми дежурствами, работой со спецконтингентом, необходимостью адаптации к новому коллективу, отношениями доминирования — подчинения, риском для жизни.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений, в котором приняли участие 79 сотрудников уголовно-исполнительной системы в возрасте от 21 года до 50 лет. Использовалась методика Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта», содержащая 5 шкал: эмоциональ-

ная осведомленность; управление своими эмоциями; самомотивация; эмпатия; распознавание эмоций других людей.

В результате были получены следующие данные: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями и распознавание эмоций других людей как составляющие эмоционального интеллекта имеют низкий уровень развития, средний уровень — самомотивация и эмпатия. Интегративный уровень эмоционального интеллекта у данной группы испытуемых низкий. Прослеживается прямая зависимость между общим интеллектом и всеми шкалами данной методики.

Мы использовали «Шкалу доброжелательности» Д. Кэмпбелла для диагностики степени интенсивности доброжелательного отношения к другим людям. Было выявлено, что у сотрудников уголовно-исполнительной системы низкий показатель доброжелательного отношения к другим людям. При использовании критерия Ч. Спирмена выявлена прямая зависимость между доброжелательным отношением и эмоциональным интеллектом, самомотивацией.

Можно сделать вывод, что развитие эмоционального и социального интеллекта у сотрудников уголовно-исполнительной системы позволяет активно обмениваться ин-

формацией, выделять значимую и, как следствие, приводит к эффективной трудовой деятельности, а также улучшению взаимоотношений как на работе, так и с близкими.

Развитие социального интеллекта позволяет активно обмениваться информацией, выделять значимую, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но понята и осмыслена. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию, и тот, кто ее принимает, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнерам понимать друг друга. Именно такие возможности развиваются и совершенствуются благодаря социальному интеллекту.

Примечания

¹ Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 11–29.

² Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практич. психологии образования. 2005. № 3 (4). Июль–сентябрь. С. 4–10.

³ Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. СПб., 2002.

⁴ Там же. С. 118.

⁵ Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 29–39.

⁶ Цит. по: Практический интеллект / под ред. Р. Стернберга. С. 88.

⁷ Гоулмен Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М., 2007.

УДК 159.9

И.В. ЗУБКОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: zubkova64@rambler.ru

Психолингвистический анализ ошибок, возникающих в процессе овладения иностранным языком

В статье обсуждается психолингвистическая классификация ошибок, возникающих в процессе изучения иностранного языка (на примере английского языка). Анализируются причины возникновения ошибок, способы их устранения и профилактики появления в речи. Также рассматривается роль лингвистического внимания в регуляции указанных процессов на различных этапах промежуточного языка.

Ключевые слова: лингвистическое внимание, анализ ошибок, оговорка, ошибка, промежуточный язык.

I.V. ZUBKOVA

Psycholinguistic Analysis of Errors which Appear in the Process of Foreign Language Learning

In the article psycholinguistic classification of errors which appear in the process of foreign language learning (on an example of English language) is discussed. The reasons of occurrence of errors, ways of their elimination and occurrence preventive maintenance in speech are analyzed. Also the role of linguistic attention in regulation of the specified processes at various stages of interlanguage is considered.

Key words: linguistic attention, error analysis, error, mistake, interlanguage.

Ошибка речепользования представляет собой сложное и многоаспектное явление и считается одной из важнейших категорий теории овладения иностранным языком. Анализ данного феномена позволяет более детально изучить взаимодействие структур родного и иностранного языков и должен оптимизировать прогнозирование ошибок для того, чтобы у обучающегося формировалась система правильных, а не ошибочных речевых действий. Для формирования системы иностранного языка необходимо правильно организовать лингвистическое внимание по отношению к основам системы языка, а при устранении и прогнозировании ошибок речепользования лингвистическое внимание играет направляющую роль.

Целью классификации ошибок по вызывающим их причинам является попытка объяснить психолингвистический механизм допускаемых ошибок речепользования. Допускаемые ошибки, и особенно систематические, оказываются в зоне невнимания: человек и не подозревает о нарушении нормы. Однако если необходимым образом акцентировать лингвистическое внимание на «критических» понятиях языка, ошибочное действие впоследствии может быть устранено.

Для практического изучения феномена ошибки было предпринято исследование, которое проводилось в общеобразовательных школах г. Саратова среди учеников 7–9 классов на уроках иностранного языка. Структура исследования строилась следующим образом:

сбор ошибок, возникающих в устной и письменной речи учеников при изучении иностранного языка;

классификация ошибок по вызывающим их причинам;

анализ причин, влияющих на появление ошибки;

выявление способов исправления и предупреждения ошибочного действия.

Сбор ошибок осуществлялся студентами-практикантами 5-го курса факультета иностран-

ных языков Педагогического института Саратовского государственного университета в течение двух месяцев. На основе полученной информации можно классифицировать возникающие ошибки по нескольким критериям:

1) по видам речевой деятельности: ошибки при говорении, ошибки при аудировании, ошибки при чтении, ошибки при письме;

2) в устной речи: фонетические, фонетико-графические, просодические или интонационные, грамматические, лексические, орфоэпические, узусные, ошибки перевода;

3) в письменной речи: фонетико-графические, грамматические, лексические, орфоэпические, спеллинговые;

4) при взаимодействии языковых систем: внутриязыковые, межъязыковые, лингвистические, паралингвистические;

5) по частоте появления: ситуативные (оговорки); систематические (собственно ошибки);

6) ошибки понимания: содержательные, нормативные, интерферентные.

Речевые ошибки различных типов возникают постоянно, вне зависимости от того, на каком уровне изучения иностранного языка находится человек. Иногда достаточно не просто обнаружить факт появления ошибки и обратить на нее внимание. Например, для получателя сообщения (реципиента) внешним признаком речевой ошибки служит появление в речи какой-либо незнакомой ему речевой единицы. Однако такая «подозрительная» речевая единица может оказаться правильной конструкцией или формой (просторечным вариантом или термином), не знакомой реципиенту. С другой стороны, абсолютно правильная, на первый взгляд, единица может быть ошибкой, обнаружить которую можно лишь на более высоких этапах анализа.

Кроме того, возникают ситуации, когда ошибку обнаружить достаточно просто, но причины ее возникновения скрыты от наблюдателя. В данном случае необходимо

рассматривать ряд причин, которые могли повлиять на ее появление. В частности, учитываются коммуникативные ситуации, в которых возникает данный тип ошибки, физическое и психологическое состояние отправителя сообщения, уровень его знания иностранного языка и другие.

Проведенное исследование позволило выявить наиболее типичные ошибки, которые допускают ученики в устной и письменной речи. Мы остановимся на анализе систематических ошибок, которые в отличие от ситуативных демонстрируют действительные нарушения нормы изучаемого языка и указывают на сбои и нарушения речемыслительного процесса индивида. Ниже мы приведем классификацию наиболее характерных речевых ошибок учащихся, изучающих иностранный язык (на примере английского языка), проанализируем причины возникновения ошибочного речевого действия и рассмотрим способы устранения и профилактики типичных ошибок учеников.

К *фонетическим ошибкам* относятся нарушения звукового состава языка. Они возникают как при производстве, так и при восприятии речи (устной и письменной). К ним относятся: неправильное произношение различных звуков, монофтонгов, дифтонгов (как пишется, так и говорится); русское произношение (т. е. смешение звуков родного и иностранного языков); неверное произношение фонем в постановке ударения; подмена звуков, близких по звучанию; неверное употребление долготы звуков; ошибки в восприятии звуков речи собеседника; ошибки в прочтении слов и фраз текста; смешение графически сходных слов (фонетико-графические ошибки).

Причинами, влияющими на появление фонетических ошибок, может быть как одиночный фактор, так и их совокупность. Наиболее простым и удобным объяснением возникновения фонетических ошибок является незнание учеником правил чтения, но даже если обучающийся хорошо с ними знаком, ошибки фонетики все равно имеют место. Значительную трудность для усвоения представляют звуки, не имеющие аналога в родном языке. Речевой аппарат человека способен создавать сотни различных речевых звуков, но ни в одном языке не используются все эти звуки сразу. К примеру, в английском языке используется порядка сорока различных фонем, в других языках использу-

ются иные фонематические сочетания. В результате незнакомые фонемы, монофтонги и дифтонги подменяются звуками и звуковыми сочетаниями, схожими по звучанию. Данные ошибки можно назвать ошибками фонетической интерференции.

Как только дети усвоили звуки, употребляемые в их родном языке, они обычно становятся довольно ригидными к своей фонемике: им становится трудно произносить звуки, не употребляемые в их родном языке, или отличать «чужие» звуки друг от друга. Это одна из причин, по которой иностранная речь часто звучит как неясный и однообразный поток, а не как последовательность отдельных звуков, что создает трудности восприятия иноязычной речи и резко снижает понимание основной мысли сообщения.

Другая трудность в восприятии иноязычной речи имеет отношение к скорости, с которой предъявляются звуки. Носители языка могут понимать речь, произносимую со скоростью примерно 250 слов в минуту — это около 16 фонем в секунду. Фонемы следуют друг за другом как непрерывный поток, часто без пауз для обозначения границ каждой единицы речи. Фактически создание одной фонемы совпадает с созданием следующей. Например, человек начинает произносить гласную, не закончив предшествующую согласную. Такое произнесение фонем встречается как в отношении последовательных фонем внутри отдельного слова, так и в отношении последовательных слов внутри фразы.

Для правильного фонетического оформления и понимания речи необходимо, чтобы было максимально задействовано слуховое или фонетическое внимание, которое позволяет распознавать различные фонемы иностранного языка. Без активизирования и концентрирования фонетического внимания на высказывании не представляется возможным понимание иноязычной речи. Это положение верно на всех без исключения этапах овладения иностранным языком. При некорректном или недостаточном задействовании фонетического внимания возникают как ошибки производства, так и ошибки восприятия речи, что приводит к нарушениям смысла высказываний, нарушениям норм говорения, вплоть до полного непонимания собеседниками друг друга.

Для профилактики возникновения фонетических ошибок необходимо: во-первых, на начальном этапе обучения как можно

чаще обращать внимание учеников на правильное звучание иностранного языка (что достигается правильной постановкой функционирования артикуляционного аппарата и длительной практикой); во-вторых, используя аудиозаписи или создавая ситуации общения на иностранном языке с носителями языка, привлекать внимание учеников к звучанию языка для того, чтобы сформировать адекватную модель фонетического оформления речи, приближенную к эталону.

Фонетико-графические ошибки возникают как при чтении, так и при письме. Их появление связано с тем, что количество букв не всегда совпадает с количеством фонем. Например, в слове «daughter» 8 букв и всего 4 звука. Другая причина возникновения данных ошибок — это так называемые немые согласные, которые пишутся, но в определенных слогах не читаются. Способом коррекции и профилактики фонетико-графических ошибок является заучивание написания и произношения различных букв и фонем.

Грамматические ошибки состоят в неправильном формообразовании или нарушении системных свойств формообразовательной системы в разных частях речи и при построении или приеме высказывания. Наиболее типичными грамматическими ошибками, которые встречаются в устной и письменной речи учеников, являются следующие: ошибки при образовании 3-го лица единственного числа (добавление или опущение окончания -s [-es]); неверное употребление трех форм неправильных глаголов; неправильное употребление артикля или его отсутствие; ошибки в образовании времен и степеней сравнения прилагательных; опускание или неверное употребление глагола-связки; ошибки в порядке слов в предложениях; ошибочное употребление предлогов; ошибки в образовании множественного числа существительных; неверное употребление личных и притяжательных местоимений; ошибки в использовании модальных глаголов; неправильное понимание частей речи; дословный поэтапный перевод с русского языка на английский.

Так как мы рассматриваем ситуацию овладения иностранным языком на основе родного языка, у ученика неизбежно возникает стремление сравнить системы родного и иностранного языков, найти сходства и «надстроить» иностранный язык на фундаменте родного. В результате этого и возникает большинство грамматических ошибок.

При изучении грамматических структур они соотносятся со структурами родного языка, т. е. усваиваются по аналогии. Если же такая аналогия не найдена, изучаемая грамматическая конструкция не вписывается в имеющуюся систему и выпадает из нее. Поэтому для предотвращения данного вида ошибок необходимо строить отдельную систему иностранного языка, используя как можно меньше аналогий с родным языком. Только когда такая система построена, она органично функционирует совместно со структурой родного языка. Такая система обучения является более трудоемкой и требует и от ученика, и от учителя существенных затрат времени и сил.

Другой причиной появления грамматических ошибок является применение ограниченного числа стратегий научения языку. Необходимо отметить, что они помогают обучающимся участвовать в коммуникации и строить языковую систему иностранного языка. Чем большими стратегиями научения пользуется ученик, тем быстрее усваиваются и вписываются в систему языка полученные знания, тем ранее наблюдается появление ошибочных действий по мере продвижения ученика по континууму промежуточного языка.

При овладении и пользовании грамматическими конструкциями иностранного языка важную роль выполняет грамматическое внимание: при сбоях его функционирования возникают грамматические ошибки. Во время построения высказывания на иностранном языке грамматическое внимание извлекает из памяти необходимую для определенной коммуникативной ситуации структуру, анализирует возможность и правильность ее применения, в случае ошибки выбора снова включается поисковая функция внимания и проводится анализ.

При восприятии информации наблюдается обратный процесс: предложение анализируется с точки зрения использования определенных грамматических конструкций. Важную роль в раскрытии структуры предложения и в управлении процессом анализа играют функциональные слова. В быстрой речи функциональные слова часто опускаются, что затрудняет идентификацию грамматических конструкций и делает предложение более сложным для понимания. После определения структуры предложения происходит сопоставление полученной информации с информацией, находящейся в памяти, и ее «рас-

кодировка». При блокировке и нарушениях функционирования грамматического внимания на различных этапах указанного процесса и возникает грамматическая ошибка.

Для предупреждения появления грамматических ошибок можно использовать, например, прием формирования у учеников четкого понимания структур предложения. Здесь хорошо помогает применение принципа наглядности: на начальном этапе обучения при объяснении новой грамматической конструкции можно применить карточки со схематичным изображением правила, т. е. аудиальные сигналы подкрепить сигналами визуальными. Неоспоримым является тот факт, что для лучшего закрепления выученного правила необходимо как можно больше практиковаться. Чтобы при выполнении упражнений не наступало быстрого переутомления, можно обратиться к различным игровым приемам, что само по себе активизирует деятельность и является дополнительным закрепляющим стимулом.

Лексические ошибки заключаются в нарушении лексических норм, т. е. норм словоупотребления и лексико-семантической сочетаемости слова, а также ошибочном словообразовании. К последнему относятся: ошибки в образовании отрицательных прилагательных; неправильное употребление суффиксов и префиксов; лексико-графические ошибки, в том числе в написании.

Ошибки словоупотребления встречаются следующие: неверное отнесение слов к частям речи; неправильное понимание значения слова; ошибочное употребление слов в том или ином контексте; нарушения узуса.

В отдельности каждое слово имеет множество значений, иногда даже противоположных по смыслу. Для выбора единственно правильного значения в конкретном предложении необходимо понимание контекста в целом. Контекст, в свою очередь, может содержаться как в словосочетании, так и в нескольких связанных предложениях. При непонимании контекста фразы возникает неверное осознание значения слова и неверная его трактовка: это приводит к искаженной передаче информации собеседнику вплоть до полного нарушения процесса коммуникации.

Для выражения собственной мысли и для понимания мысли собеседника человеку необходимо обладать определенным словарным запасом, который пополняется за счет количества слов и за счет различных

значений слова. При достаточно ограниченном словарном запасе ученик, выражая свою мысль, использует все имеющиеся в его распоряжении средства, что приводит к узусным (так говорить нельзя) или стилистическим (так сказать можно, но в другой ситуации) ошибкам.

При неверном отнесении какого-либо слова к частям речи возникает искажение смысла предложения. Например, причастие понимается как прошедшее время или герундий переводится как настоящее время, в результате возникает ошибка понимания смысла высказывания.

Ошибки могут также возникать при нарушении функционирования лексического внимания. При продуцировании и приеме высказывания лексическое внимание индивида обращено на поиск в памяти необходимой лексической единицы, которая могла бы правильно выразить его мысль. При невозможности извлечения слова из внутреннего лексикона, которая может возникнуть либо в результате временной блокировки лексической единицы в активной или пассивной лексике, либо в силу отсутствия слова в памяти, лексическое внимание концентрируется на поиске слов или словосочетаний, сходных по значению, что помогло бы более или менее правильно оформить мысль. Здесь велика вероятность возникновения стилистических ошибок или использования слова близкого по звучанию, но совершенно не подходящего по смыслу. Кроме поисковой функции при продуцировании или восприятии высказывания актуализируется аналитический фактор лингвистического внимания. Данная актуализация выражается не только в поиске слова, но и в анализе структуры самого слова: является ли слово простым или же к нему добавлены аффиксы, позволяющие отнести слово к определенной части речи. Анализ лексических единиц позволяет идентифицировать слово или словосочетание, что приводит к правильному/неправильному пониманию высказывания и адекватному/неадекватному ответу¹.

На начальном этапе овладения иностранным языком человек обладает недостаточным словарным запасом для выражения своих мыслей. Лексическое внимание функционирует таким образом, чтобы подобрать из имеющегося запаса такие лексические единицы, которые могли бы передать мысль в общем. При этом часто используются так

называемые готовые клише, которые представляют собой достаточно стандартные и устойчивые выражения иностранного языка, которые усваиваются и применяются целостно, без анализа на составляющие их элементы и в соответствующих ситуациях общения. Часто ученики подходят к подбору и употреблению готовых клише некритично, что приводит к появлению ошибок употребления.

Еще одна из распространенных лексических ошибок это неверное употребление слов, имеющих одинаковое значение на русском и разное значение на английском, например: beautiful — handsome (красивый). Но beautiful говорят о женщине, а handsome — о мужчине, здесь необходимо знание правил употребления.

Для предупреждения возникновения лексических ошибок целесообразно использование в процессе обучения игрового момента. К примеру, для лучшего усвоения как можно большего количества слов по определенной теме используются ассоциограммы (метод задействования семантических полей). Их применение способствует быстрому и основательному усвоению как лексического, так и грамматического материала и меньшему появлению в будущем лексических и грамматических ошибок. Также для лучшего запоминания материала применяются песни, стихи, считалки, скороговорки, различные аудио- и видеоматериалы на изучаемом языке, которые способствуют поддержанию устойчивого интереса у учащихся к языку, его более глубокому усвоению и являются способом профилактики ошибок различного типа.

Просодические (интонационные) ошибки заключаются в неверном построении интонационной картины речи. Трудности возникают при интонационном оформлении утвердительных, вопросительных, отрицательных предложений и при использовании повелительного наклонения. Все перечисленные виды предложений имеют четко выраженный интонационный рисунок, незнание которого ухудшает понимание высказывания собеседника или собеседником.

Интонационные ошибки возникают вследствие отсутствия должного внимания к важности правильного интонирования речи. Все внимание концентрируется на формировании правильного высказывания с точки зрения грамматики, лексики и фонетики. Интонационное оформление речи отодвигается на второй план, что является серьезным упущением, поскольку интонационно правильно

оформленное высказывание помогает правильно идентифицировать предложение как повествовательное, вопросительное или отрицательное, в случае если грамматическая идентификация дала сбой.

Исправление систематических ошибок является существенным моментом в преподавательской деятельности учителя. Очень большое влияние на то, будет ли появляться ошибочное действие в будущем, имеет способ исправления ошибки учителем. Наблюдая за тем, как преподаватель исправляет ошибки учеников, можно построить своеобразную классификацию учителей.

Первая категория. Учитель как бы предвкушает появление ошибки и использует ее появление как очередной повод для демонстрации собственной значимости и ума в противовес незначительным знаниям ученика («Я никогда не сомневался, что ты этого не знаешь/не умеешь/не выучишь»). Такое поведение учителя несостоятельно, поскольку боязнь сделать ошибку мешает коммуникативной деятельности ученика и приводит к психологической подавленности. Внимание ученика обращено на избегание использования новых категорий языка, на избегание общения в целом, используются лишь стандартные фразы.

Вторая категория. Учителя данной категории ведут себя противоположным образом: они используют методы обучения, возводящие в абсолют психологическую раскованность учащегося и поощряющие говорение в любой форме. В крайних вариантах речь идет уже не столько о принципе коммуникативной достаточности, сколько о преподавании под девизом: лишь бы не молчали, а объяснить можно частично и жестами. В данном случае ошибки учителем игнорируются и не исправляются, а учащийся уверен, что он говорит правильно.

Третья категория. Учитель, исправляя ошибки, действует следующим образом: чувствуя любое затруднение учащихся, он подсказывает правильный вариант либо сразу, как только ошибка сделана, либо предвосхищает ее, не дожидаясь ее возникновения. При этом у учителя этого типа возникает иллюзия, что учащиеся владеют языком вполне неплохо, однако любая проверка или любая реальная коммуникативная ситуация свидетельствует об обратном, вызывая удивление учителя.

Четвертая категория. Учитель данной категории при возникновении ошибки подска-

зывает «зону», где надо искать правильный вариант, и оставляет учащегося в «ответственном одиночестве», позволяя ему самому решить языковую или коммуникативную задачу. Другими словами, учитель не исправляет ошибку в прямом смысле этого слова, а подсказывает возможную зону поиска, тем самым активизируя речемыслительную деятельность ученика.

Для указания зоны можно использовать следующие приемы: жест (можно показать длительность звука, отсутствие или наличие окончания, правильный темп предложения, «нарисовать» интонационный рисунок высказывания, показать, какое время можно употребить и т. д.); названия языкового явления («tense», «article»). Это приводит к пониманию того, где допущена ошибка, и целенаправленному поиску правильного ответа; дословный перевод («He want...», «Он хочу...») или «Send children to bed», «Уложи каких-нибудь детей спать»). Ученики понимают абсурдность звучания такого предложения и достаточно быстро исправляются; уточнение содержания высказывания («I lived here for ten years». «Do you still live here? Then what about the tense form?» — «Я жил здесь десять лет». «Ты все еще живешь здесь? Тогда используй правильное время»). Такой способ также направляет поиск ученика по правильному пути, и ошибку исправляет он самостоятельно; частичный перевод («Have made the exercise» — «Составил или выполнил упражнение?» или «I want to study children» — «Изучать детей или обучать их?»). Здесь ученик уточняет свою мысль и, если это необходимо, меняет структуру высказывания.

Возможно использование развернутого комментария, который представляет собой либо проговаривание собственно правила, либо трактовку контрастных примеров: такой способ лучше использовать при частом появлении одного типа ошибки у разных учеников, так как ее появление говорит о серьезных пробелах в этой теме, которые можно восполнить повторением.

Следует сказать, что ошибки лучше исправлять после того, как ученик завершит

высказывание. Поправка сразу же после возникновения ошибки ведет к потере мысли высказывания и может привести к появлению боязни коммуникативной деятельности на уроке. Ошибки следует запомнить и после завершения высказывания попросить ученика исправить их, подсказывая лишь «зону» правильного ответа. В процессе говорения можно поправлять ученика лишь жестами.

Суммируя вышесказанное, можно сделать выводы, что ошибка имеет множество проявлений и форм и является неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка. Ошибочное действие является показателем степени владения языком в рамках функционирования системы промежуточного языка. Применение метода анализа ошибок на практике позволяет не только собрать и классифицировать те, которые возникают у учеников в процессе деятельности на иностранном языке, но и, что является более важным, выявить причины возникновения наиболее типичных ошибок для определения методов и приемов их коррекции и профилактики. Также метод анализа ошибок позволяет изучить роль лингвистического внимания в процессе овладения иностранным языком.

Как показал анализ, в возникновении и устранении ошибок речи функционирование лингвистического внимания играет большую роль. При возникновении и исправлении (самостоятельном или при небольшой помощи со стороны учителя) ситуативных ошибок активизируется деятельность лингвистического внимания, которое направлено на поиск и устранение возникших сбоев. Оно указывает ученику на то, что он что-то не так сказал, где-то допустил ошибку, которую необходимо исправить, и внимание направляется на поиск адекватных способов выражения мысли. Адекватное функционирование лингвистического внимания не только способствует правильному усвоению языка, но и организует и направляет речемыслительный процесс и деятельность субъекта на иностранном языке, что может оказать существенную помощь в изучении иностранного языка на базе родного.

Примечания

¹ Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999; Corder S.P. Error analysis in interlanguage. Oxford, 1981.

ПЕДАГОГИКА

УДК 373

И.Д. ДЕМАКОВА

Академия повышения квалификации профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва)
E-mail: demakova@mail.ru

Гуманистическая парадигма современного воспитания: теория и практика

В статье представлена гуманистическая парадигма современного воспитания: теория и практика, проблемы и перспективы. Рассматривается реализация концепции перехода от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к «пониманиевой» (от смысла), что может послужить стратегическим направлением развития воспитательной деятельности педагога.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма, субъект-субъектные отношения.

I.D. DEMAKOVA

Humanistic Paradigm of Modern Education: the Theory and Practice

In article the humanistic paradigm of modern education is submitted: the theory and practice, problems and prospects. Realization of the concept of transition from the fact educational activity of the teacher to from sense can be considered as a strategic direction of development of educational activity of the teacher.

Key words: humanistic paradigm, subject-subject relations.

Процесс смены способов педагогического мышления, сознания и деятельности получил в современной теории воспитания название «парадигмальный сдвиг». Его началом ученые справедливо считают 80–90 гг. XX в., вошедшие в отечественную историю как годы «перестройки». Именно в это время общественные изменения детерминировали динамику ценностных ориентиров общества по направлению от социоцентризма к антропоцентризму. Эти процессы рождали надежды, а нередко и эйфорию, в результате чего многим деятелям науки и культуры в те годы казалось, что демократические преобразования российского государства, общества и системы образования непременно приведут к практической реализации гуманистической идеи. Однако уже через несколько лет пришло отрезвление и стало ясно, что торжест-

венное шествие гуманизма по России не состоялось¹.

Сегодня наше общество испытывает дефицит гуманистической реальности в сфере политики, морали, экономики, искусства, права: этот феномен в научной литературе получил название «гуманитарный кризис». Такой кризис, естественно, не мог не коснуться сферы образования, что, в первую очередь, подтверждается расхождением между декларируемыми гуманными целями образовательных реформ и их практической реализацией. Анализ состояния воспитания в стране показывает, что процесс гуманизации тормозится обострением противоречий: между провозглашением необходимости гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной системой, в которой ребенок рассматривается по преимуществу как объект педагогического воздей-

твия; между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности, и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные ценности и цели воспитания; между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию этих идей в массовой педагогической практике; между необходимостью в теоретическом обосновании и научном обеспечении процесса гуманизации воспитания и отсутствием достаточного осмысления понятий, характеризующих этот процесс, в том числе такого, как *пространство детства*, поясняющего специфику гуманистически ориентированной воспитательной деятельности педагога².

Изучение проблемы парадигмального сдвига в современной теории и практике воспитания находится на начальной стадии: в 2007 г. к ее исследованию приступил Центр теории воспитания НИИ теории и истории педагогики Российской академии образования, работающий под руководством члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук Н.Л. Селивановой. Однако работы, посвященные феномену «парадигма» в педагогике, существуют уже достаточно давно. Под парадигмой понимается совокупность инвариантных признаков ряда педагогических направлений, образующих единую концептуальную сферу. В то же время подчеркивается, что педагогическая парадигма — всегда фрагмент, часть системы, часть педагогической концепции. И хотя в парадигме отражены базовые отличия педагогических направлений, важно помнить, что эти направления сосуществуют, взаимовлияют и взаимообогащают друг друга. Таким образом, в педагогике понятие «парадигма» представляет «развитие и сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях образования при определяющей роли одной из парадигм»³.

В педагогике «парадигма», в отличие от ее трактовки в истории, не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических воззрений различной направленности. Здесь невозможно, подчеркивают исследователи,

полное отрицание и одномоментное замещение одной концептуальной системы другой, так как традиционно сильны тенденции преемственности и консерватизма⁴.

В научной литературе существуют трактовки воспитания с позиций парадигмального подхода. Так, Г.Б. Корнетов отмечает, что в педагогике традиционно существовала, с одной стороны, трактовка воспитания как педагогического воздействия на воспитуемых, как их целенаправленное формирование (формирующая воспитательная парадигма), а с другой — воспитание рассматривается как помощь в развитии внутреннего потенциала ребенка, активно познающего окружающий мир, в ходе педагогического взаимодействия с ним (развивающая воспитательная парадигма). Были попытки соединения этих подходов (синтетическая развивающе-формирующая парадигма). Новая концепция воспитания, по мнению исследователей, все более ориентируется на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «воспитатель-воспитанник». Речь, в сущности, идет о гуманистически ориентированной парадигме — парадигме самореализации личности, и в этом контексте воспитание определяется как максимально полная самореализация воспитанником своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия⁵.

Подчеркивается, что не каждая воспитательная система может вписаться в определенную парадигму. Оригинальные воспитательные системы талантливых педагогов, как правило, шире всякой парадигмы, поскольку не могут уложиться в прокрустово ложе конкретного направления и течения. «Крупный педагог может принадлежать к определенному научному сообществу. Однако как субъект, созидающий инновационные явления, он должен постоянно выходить за его рамки, за границы коллективной жизни. Проходя сложный путь эволюции, автор индивидуальной воспитательной системы, следуя в русле парадигмы, постоянно выходит за ее пределы, сливаясь с положениями иных направлений. Это создает ситуацию, когда конкретные воспитательные системы являются одновременно преемственными и параллельными другим (в плане следования определенным вечным идеям или же отрицания их)»⁶.

Продуктивна, на наш взгляд, идея о влиянии парадигмы на методы исследования. В нормальной (по терминологии Т. Куна) науке именно парадигмой определяется совокупность используемых методов. При этом парадигма может быть неявной для самого исследователя, но именно она руководит им в определении возможных путей познания. В науках же гуманитарных, далеких от зрелости, к которым ряд специалистов в сфере философии образования относят и педагогику, совокупность методов, применяемых исследователем, обретает смысл только в контексте его мировоззрения, она выражает его личный способ видения действительности и определяет, что именно ученый способен увидеть в объекте в учитываемом им контексте. Ю.И. Турчанинова и Э.Н. Гусинский в книгах последних лет подчеркивают, что педагогика должна сконцентрировать свое внимание на феноменологии — наблюдении и классификации естественных событий. И нет лучше способа наладить эту работу, чем заняться тщательным изучением отдельных конкретных случаев. Основной корпус значительных педагогических сочинений, подчеркивают авторы, составляют «педагогические мемуары», т. е. рассказы о конкретном опыте уникальной педагогики со всеми завихрениями и отклонениями. Это справедливо, именно такие тексты значимы и востребованы на данном этапе развития педагогической науки. Все взаимодействия, имевшие большое влияние на жизнь и судьбу данного человека, сугубо уникальны, их нельзя предсказать заранее, но когда они уже произошли, их можно попытаться описать точно так, как они произошли. Так возникают педагогические мемуары — Я. Корчака, А. Макаренко, В.А. Сухомлинского, А. Нилла. И возникший в конце XX в. кейс-метод, который проявляет особое внимание к отдельным случаям, вглядывается в них, старается их изучить и систематизировать, говорит именно об интересе к педагогической феноменологии. Кейс-метод незаменим для обучения неформализуемым действиям в нестандартных ситуациях⁷.

В настоящее время делаются попытки осмысления сущности гуманизма как феномена культуры, изучаются возможности становления гуманистической реальности в современной России. Чрезвычайно важны для сферы образования, которая находится в условиях очередного выбора приоритетов

и ценностей своего развития, такие стержневые идеи, как воплощение гуманизма в социальной и педагогической действительности, антропологические и социальные последствия реализации гуманистической идеи в образовании.

По мнению ряда исследователей, сегодня педагогам-исследователям процесса гуманизации воспитания важно постепенно избавляться от мифов, от мнимых проблем с тем, чтобы сфокусировать свои усилия на решении реальных задач. В работах С.Д. Полякова названы мифы, которые, с его точки зрения, отвлекают современных педагогов от решения сущностных проблемы теории и практики воспитания. Не стоит тратить время, пишет автор, на воздушные замки: на разработку единой идеологии воспитания, на создание гармоничной среды, на воспитание поколения активных родителей, на воссоздание единой детской организации, на «окончательное» решение проблемы отцов и детей. «Если мы хотим воспитывать, — пишет он, — надо обнаружить проблемы, в решении которых мы неуспешны, и понять, что в наших действиях ведет к такой неуспешности. Нередко, — продолжает автор, — мы, не успев осознать истинные проблемы воспитания, спешим решать традиционные задачи формирования детского коллектива, воспитание толерантности, социализации в обществе и т. д.». Автор призывает нас решать актуальные вопросы взаимодействия педагогов и детей, уклада и атмосферы школьной жизни, имиджа школьных педагогов. «Только в этом случае, — подчеркивает он, — воспитание окажется не столько специальным воздействием, сколько узнаванием, пониманием, жизнью». В статье особо подчеркивается: «Действительные проблемы не там, где мы их ищем. Они не в школе, а в социуме, в мире социализации детей. Социализации не в том смысле, как последнее время мелькает в школах, где она порой трактуется как подготовка к профессии и поведению будущих избирателей на выборах, а в широком социальном поле». В завершении статьи ее автор задается сложнейшим вопросом: как педагогу адекватно ориентироваться в социальном пространстве, в котором живут его воспитанники, молодые люди? Он пишет: «Если мы не умеем ориентироваться, то не увидим реальные проблемы и не поставим реалистичные задачи. Дело не в том, как влияют массовая куль-

тура, СМИ, боевики, Интернет, социальное расслоение и т. д., а в том, умеем ли мы формировать отношение детей к этим реалиям — формировать не негативное отношение, основанное на эмоциях, а интеллектуальное, аналитическое, помогающее обнаруживать влияния на себя и учиться противостоять социальным манипуляциям»⁸.

Опыт показывает, что парадигмальный сдвиг в воспитании сопровождается пересмотром многих традиционных установок в сфере методологии. Общую методологию исследования процесса гуманизации воспитания составляет аксиологический подход, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития, а конкретную методологию — адекватный объекту и предмету исследования междисциплинарный гуманитарно-системный подход. Такой выбор означает, что в поисках ответов на поставленные вопросы мы обращаемся к различным гуманитарным наукам и дисциплинам, теориям и концепциям. Этот подход в исследованиях последнего десятилетия называется «методологическим плюрализмом». Ученые подчеркивают, что он характерен для современного этапа развития педагогики и психологии и в целом рассматривается как одна из перспективных линий развития науки⁹. С другой стороны, отмечается, что объединение в рамках одного исследования разных теорий и концепций — не механический процесс, и при несоблюдении этого условия может нарушиться его целостность. В качестве конструктивного пути выхода из тупиков эклектизма выбирается путь «полноценного синтеза в границах одной базисной установки» (С.Л. Братченко).

Базисная установка в процессе исследования процесса гуманизации воспитания — понимание воспитания как целенаправленного управления процессом развития ребенка школьного возраста (Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова). Из данного определения следует, что содержанием воспитательной деятельности педагога является создание условий максимального благоприятствования для успешного развития каждого ребенка.

В условиях парадигмального сдвига одной из стратегических линий развития воспитания является приоритет субъект-субъектных отношений в системе «педагог — воспитанник». В основе таких отношений лежит гуманистическая позиция воспитате-

ля, которая предполагает глубокие знания педагога о человеке, закономерностях его развития, его месте в окружающем мире. Такие знания педагог получает из смежных наук: философии, которая обогащает его научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики; психологии, помогающей педагогу понять и принять процесс развития ребенка, формирования его личности; синергетики, дающей представление о гибком, открытом диалоговом пространстве с предусмотренными зонами самоорганизации детей; семиотики, которая информирует педагога об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка; акмеологии, которая помогает осознать путь ребенка как выход на вершины через трудности и преодоления; герменевтики, помогающей педагогу понять ребенка через постижение смыслов детского поведения. Наибольшее значение в условиях парадигмального сдвига имеет, на наш взгляд, герменевтический подход.

В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М. Бахтин) и обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С. Лихачев).

Пилотные исследования в области «педагогической герменевтики» показали, что этот подход повышает эффективность педагогической деятельности, а высокие результаты обеспечиваются обращением педагога во взаимодействии с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, но и к их смыслу, характеризующим поведение ребенка¹⁰. Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка или поведения означает приоритет задачи понимания ребенка. Заметим, что метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует утонченный аппарат дифференцированного восприятия каждого ребенка, развивает педагоги-

ческую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей.

Вышесказанное означает, что в процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание — это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту, а потом следует рефлексия как движение в смыслах.

Важную роль в процессе понимания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, упражнения педагогов в слушании детей, вглядывании в них, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты, главным из которых является новый образ ребенка.

Переход от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к «пониманиевой» (от смысла) может быть рассмотрен как стратегическое направление развития воспитательной деятельности педагога. Принципиальное различие этих подходов заключается в том, что если «знаниевый подход» отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке,

в правильности которых он не сомневается, то «пониманиевый» есть его способность постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность и иметь ясное представление о причинно-следственных связях. Понимание есть, в сущности, индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов, дат и т. д. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание возможно только на основе сопереживания и идентификации. Оно помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности — и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. В процессе понимания ребенка педагог оперирует парой «социальное — индивидуальное», что позволяет задать его деятельности напряженность. Этот параметр открывает опорный спектр этических норм, снимающий ограниченность одного типа морали или идеологии и позволяющий воспринимать эти нормы эволюционно. Таким образом, формируется динамический интеллектуальный гомеостаз — внутренняя готовность педагога к смене парадигм, что исключает фанатизм и воспитывает терпимость к иным вариантам педагогической идеологии и этики.

Примечания

¹ В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар, 2007. С. 5–8.

² Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. М., 2003.

³ Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах // Магистр. 1992. Май. С. 10–16.

⁴ Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования. СПб., 1995.

⁵ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994.

⁶ Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования. М., 1991. С. 6.

⁷ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Современные образовательные теории. М., 2006.

⁸ Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М., 2007; Он же. Педагогические задачи. Реальные и мнимые // Первое сентября. 2008. 13 дек.

⁹ Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. СПб., 1999.

¹⁰ Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы). М., 1998.

УДК 37.018.26

С.Д. ПОЛЯКОВ

Ульяновский государственный педагогический университет
E-mail: polyakov@mail.ru

Психопедагогические аспекты организованной воспитательной ситуации

В статье обсуждаются психопедагогические аспекты организованной воспитательной ситуации. Рассмотрены психологические последствия разных вариантов завершения организующих педагогами воспитательных ситуаций

Ключевые слова: воспитательная ситуация, единицы воспитательного процесса, «монолог», «модельная активность» и организуемая реальная деятельность.

S.D. POLYAKOV

Psychopedagogical Aspects of the Organized Educational Situation

In article are discussed psychopedagogical aspects of the organized educational situation. Psychological consequences of different variants of end of educational situations

Key words: educational situation, units of educational process, "monologue", "modelling activity" and organized real activity.

Проанализируем психопедагогические аспекты отдельной воспитательной ситуации. Среди множества ситуаций как относительно завершенных единиц процесса воспитания выделим наиболее типичные для массовой практики единицы: организацию ситуации взаимодействия педагога с малой группой (классом, отрядом, клубом, другими группами). Рассмотрим сначала особенности, механизмы и последствия вхождения школьника в организуемые ситуации, затем типы, механизмы и психологические последствия основной части ситуации и, наконец, психологические особенности и последствия завершающей части. Помня, что мы говорим о внеучебной деятельности школьников, не предусмотренной учебным планом, имеет смысл выделить три типа вхождения в неё школьников: под принуждением педагогов, добровольно-принудительный вариант и добровольное вхождение.

В варианте *принуждения* школьников вводят во внеучебные организованные ситуации с аргументацией: «так должно». Основной способ воздействия — организационные санкции, т. е. апелляция к правилам данного учреждения и негативные санкции в случае их нарушения. Гипотетически преобладающие мотивации школьников — согласие с должностованием и избегание неприятностей. Психологические результаты и эффекты: от послушания по механизму интроекта до сопротивления в формах избегания ситуаций и демонстративной агрессии.

В *добровольно-принудительном* варианте воспитанников вводят в организованные воспитательные ситуации, апеллируя к необходимости присоединения к ценностям группы и возможным материальным и психологическим благам. По сути, приемы включения в воспитательные ситуации в этом случае основаны на различных видах манипулирования. Преобладающие мотивации согласия на участие в ситуации — стремление избежать социальных санкций, мотивации достижения и самоутверждения в случае совпадения ожиданий от предлагаемых действий с интересами, потребностями школьников. Существенное значение в этом случае имеют механизмы личностной защиты по типу компенсации и гиперкомпенсации.

Добровольное вхождение воспитанников в организуемую воспитательную ситуацию происходит, если в интерпретации ситуации школьниками в ней есть возможности удовлетворения своих интересов и социальных потребностей. При такой форме включения школьников в организуемое педагогами действие неизбежен феномен самоопределения в той или иной степени (от уровня определения эмоциональной привлекательности предлагаемого содержания или формы действия до осознанного, смыслового решения об участии).

Рассмотрим основную часть организуемой единицы воспитательного процесса. С психопедагогической точки зрения имеет смысл говорить о таких ее видах, как

«монолог» (немногие участники влияют на большинство, воспринимающее воздействие), организуемая «модельная активность» школьников и организуемая реальная деятельность.

При «монологе» (его примеры — проповедь и инструкция педагога, информационные линейки и собрания, другие подобные действия) влияние осуществляется в форме внушения, убеждения, эмоционального заражения. Отметим, что границы внушения, убеждения, заражения с точки зрения современных подходов к психологии влияния весьма расплывчаты (например, с точки зрения идей и техник NLP и ряда других направлений практической психологии).

Психологические результаты и эффекты таких ситуаций — принятие или непринятие воздействия, изменения индивидуального и группового эмоционального состояния, интеллектуально-ценностные изменения разной степени глубины (чаще поверхностные). Условия эффективности или неэффективности соответствующих педагогических действий — отношение школьников к содержанию воздействия, к источнику влияния и к ситуации, в которой оно происходит.

При *организуемой «модельной активности»* школьников (примеры: конкурсы, деловые игры, ролевые рекреационные игры и т. п.) соответствующая активность школьников порождена, прежде всего, удовлетворением потребностей в информации, в достижении, в индивидуальном и групповом самоутверждениях. Психологические последствия — опыт поведения в соревновательных и игровых ситуациях, удержания правил и ролей. Такие результаты при психолого-педагогически грамотной организации ситуаций (опора на соответствующие психологические механизмы) могут привести к изменению в мотивационной сфере школьников и изменению представлений о себе и, в некоторой мере, образа мира. Но этот модельный, игровой, искусственный мир может оказаться и барьером для взросления как формирования реалистического представления о социальном мире и своем месте в нем.

Организация *реальной социальной деятельности* школьников (участие в социальных акциях и проектах, реальная забота о людях, нуждающихся в ней, трудовая деятельность и пр.) не только создает индивидуальный и групповой опыт в сфере социальной реальности, но и, гипотетически, подталки-

вает к соотношению целей деятельности и собственных стремлений, т. е. способствует определению и переопределению личностных смыслов. Психологические последствия — становление более адекватной картины социального мира, в той или иной мере осознание способности осуществлять и реализовывать себя в просоциальных ситуациях и деятельности. Проблемные поля такого пути воспитания — относительная, в сравнении с «игровым ходом», зауженность возможностей самореализации и иногда мешающая творческому проявлению школьников повышенная нагруженность ответственностью.

Во всех этих видах организуемых единиц воспитательного процесса есть подвариант, резко уменьшающий их развивающий вариант: *имитация* соответствующей организации, когда педагог, организуя (лучше сказать — проводя) их, *не удерживает, а то и не ставит* педагогических целей (примеры мотивировок педагогов, идущих этим путем, — «так принято», «велено», «так всегда»). Психологические последствия имитаций для развития личности скорее негативные: актуализация мотивов избегания неприятностей, отчуждение от ситуаций, имеющих потенциально развивающий характер, освоение опыта имитационного социального действия (впрочем, последнее в аспекте социализации можно рассматривать и как полезный опыт).

Отметим еще один аспект психопедагогического анализа организуемых воспитательных ситуаций: они могут быть обращены к *зоне актуального развития*, соответственно, опираясь на уровень актуальных потребностей, социальных знаний, переживаний, или могут «свершаться» в *зоне ближайшего развития*, когда актуализируются становящиеся потребности, мотивации, отношения, ценности, социальные знания. Личностное развитие, по Л.В. Выготскому, происходит как превращение опыта совместной со взрослыми и сверстниками значимой деятельности, общения, отношений в индивидуальные личностные «приобретения». В таком случае психологическими последствиями разнообразных организуемых педагогами ситуаций (если они находятся в зоне ближайшего развития) будут не только индивидуальные образования, обращенные на себя, но «строющие» образ социального мира (образ взрослого в ситуации совместной деятельности и значимого общения; образ группы, общности; образы лидерства и пр.).

Проанализируем теперь психологические последствия разных вариантов завершения организумых педагогами воспитательных ситуаций. На этом краю ситуаций разворачивается, по крайней мере, четыре процесса: завершение образа прошедшей ситуации (гештальта); завершение или незавершение ситуации как единицы переживания (эмоционального опыта); развертывание или неразвертывание осмысленного отношения к себе и к ситуации (развитие рефлексивного опыта); продолжение или непродолжение

мотиваций, запущенных ситуацией (складывание или нескладывание эмоционального и мотивационного «заряда» на продолжение деятельности и общения).

Что из этого при завершении ситуации станет психологическим фактом зависит и от педагогических целей воспитателей, и от личностных смыслов «работы» воспитания для педагогов, и от используемых в данный момент психологических и педагогических техник, и от особенностей самих школьников.

УДК 378: 316 (076)

Т.Л. СТЕНИНА

Ульяновский государственный технический университет
E-mail: stenina@mail.ru

Педагогическая проблема формирования проектной культуры в условиях образования государственных служащих

В статье описаны результаты исследования проблемы формирования проектной культуры в условиях образования государственных служащих: ее сущности, содержания и структуры. Рассматриваются компоненты, составляющие данное интегративное свойство личности: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, деятельно-поведенческий и рефлексивный.

Ключевые слова: проектная культура, государственный служащий, инновационное образование.

T.L. STENINA

Pedagogical Problem of Formation of Design Culture in the Conditions of Formation of Civil Servants

In article results of research of a phenomenon of design culture of the person of the civil servant are described: his essence, the maintenance and structure. The components making given integrative property of the person are considered: motive-valuable, emotional, active-behavioural and reflective.

Key words: design culture, civil servants, innovative education.

Выполнение человеком социальных ролей, включенность его в деятельность различных социальных институтов делает актуальным формирование проектной культуры личности как составляющей культуры современного человека, способствующей воспроизводству форм жизнедеятельности, направленных на гармонизацию отношений между человеком и социальной средой.

Проблема формирования проектной культуры является актуальной для педагогики ввиду ее инновационной сущности, соответствия потребности формирования новой модели специалиста социокультурного типа, становления его социальной компетентности. Проектная культура способствует выявлению и развитию скрытых потенциалов

личности, генерированию инновационных механизмов организации жизнедеятельности с целью решения социально значимых задач и регулирования социальных процессов. Процесс формирования проектной культуры обусловлен влиянием самой социокультурной среды, тех ее институтов, в которых функционирует субъект; система образования как самый массовый институт социализации личности играет здесь наиболее важную роль. Основной целью системы профессиональной подготовки кадров для государственного и муниципального управления в России является рост профессионального уровня, подготовка управленческих кадров нового стиля мышления, владеющих не только необходимыми знаниями, но и навыками, умения-

ми, необходимыми для выработки стратегии, миссии, маркетинга территории, разбирающихся в особенностях рыночной экономики, проблемах государственного и муниципального управления, а также управления человеческими ресурсами. Эти фундаментальные требования к профессиональным качествам государственных служащих составляют основу для разработки и реализации программ их подготовки к эффективному участию в инновационном государственном управлении.

В настоящее время в педагогической науке проведены серьезные исследования теории и практики проектирования и проблемы формирования проектной культуры личности. В концепции проектной культуры Г.Л. Ильина, основанной на идее создания природосообразной культуры, высказывается мнение, что всякая попытка осмысления мира является, по сути дела, его проектированием, поэтому и социальное, и гуманитарное, и даже естественно-научное познание могут быть поняты как различные формы проектирования — проецирования сущности человека на окружающий мир¹.

Современные проблемы проектирования в контексте педагогики отражены в работах Т.П. Афанасьевой, В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, С.Д. Дерябо, И.А. Елисеевой, В.С. Лазарева, Л.И. Лурье, В.М. Монахова, В.А. Ясвина. В проведенных исследованиях доказывалась потребность в проектировании как одном из видов педагогической практики и условия формирования проектной культуры. Феномен проектной культуры достаточно полно описан с точки зрения интегративно-аксиологического подхода в работе Л.А. Филимонок². Исходными позициями формирования проектной культуры педагога автор определяет ценностные ориентации, личностные особенности, уровень культуры, психологию, нравственные качества участников педагогического процесса, а также в субъективном плане — выявление смыслов деятельности и соотнесение ее с нормами культуры.

Рассматривая проектную культуру через призму тезаурусного подхода к социальному проектированию, можно выявить в ней ценностно-значимые образцы проектируемой предметной среды, ценностные ориентации субъекта проектирования, а также методики, в которых операционализируются творческие замыслы субъекта проектирования³.

Г.А. Лукс, рассматривая вопросы теории и методологии социального проектирования

в молодежной инновационной среде, вводит понятие «инноватор — субъект, осуществляющий коллективную деятельность по инновационному проектированию» с присущей ему структурой личности, в которую входят проектно-конструкторский, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты⁴. Проектная культура трактуется автором как социальное целеполагание в рамках исследовательской программы, искусственно направляемое движение коллектива в ходе освоения специально созданной и разработанной программы.

Однако анализ работ показал, что проблема формирования проектной культуры в образовании государственных служащих является принципиально новым явлением. Исходя из этого, требуют научного осмысления механизм формирования проектной культуры государственных служащих, определение содержания, форм, методов и средств, обеспечивающих эффективность педагогической технологии, ее формирования и развития.

Социальные системы в той или иной степени отражают ценностные ориентации проектирующего и реализующего их. Современные концепции социального проектирования исходят из того, что человеческая детерминанта нововведений есть не предпосылка проектирования, а сама суть социального проекта, его философское социологическое основание. Феноменологически проектная культура представляет собой новый способ мышления, при котором общечеловеческие ценности приобретают доминирующее положение в процессе создания социальных инновационных технологий во взаимодействии человека с социальными системами.

Проектная культура может быть определена как часть общей культуры, интегрирующая в своем содержании знания, умения, навыки и отношения, применимые в традиционном (техническом) проектировании, и гуманитарные социальные технологии. Потребность в формировании проектной культуры возникла в связи с необходимостью интеллектуального обеспечения новых видов проектирования: в социальной сфере, в дизайне, в проектировании систем. Этот феномен характеризует применение специфических форм междисциплинарной научной коммуникации, использование проблемно-ситуационного и среднего подходов к процессу проектирования, применение комплекса взаимодополняющих методов выявления социально значимых про-

блем. Проектная культура с точки зрения теории управления вырабатывает и реализует решения с учетом естественной эволюции управляемого объекта в режиме эффективной коммуникации на всех уровнях управления: от глобального до муниципального и ниже. Важным аспектом, ее характеризующим, является направленность деятельности на достижение конкретного конечного социального результата на основе определения методов, средств и ресурсов оптимизации социального действия.

Сравнительный анализ определений проектной культуры, представленный в работах О.И. Генисаретского, В.А. Глазычева, Г.Л. Ильина, А.П. Маркова, Л.А. Филимонюк, О.А. Ческидовой и др., дает возможность обобщенно определить проектную культуру в контексте нашего исследования как интегративное свойство личности, выраженное в творческой деятельности, направленной на продуцирование социальных инноваций и обусловленной отношением к общечеловеческим ценностям, идеалам.

Для реализации намеченной цели — обоснования феноменологии проектной культуры государственных служащих — нами определена следующая задача: с помощью методов качественного анализа (наблюдения, кейс-метода, фокус-групп), а также опираясь на мнения экспертов — лиц, занимающих руководящие должности в исполнительных органах государственной и муниципальной власти, сотрудников служб по подбору кадров в управленческой сфере и предъявляющих определенный ряд требований к профессиональным качествам, нормам и правилам служебного поведения современного государственного служащего определить, какие знания, умения, способности, профессиональные и личностные качества современного государственного служащего составляют структуру и содержание его проектной культуры.

Личное включенное наблюдение в процессе участия в работе Клуба молодых государственных служащих, Форума Приволжского федерального округа «Молодая политика», в процессе наблюдения внутри группы слушателей Малой академии государственного управления дали представление об особенностях процесса формирования проектной культуры государственного служащего. К новым выводам привел нас метод фокусированного интервью с членами

Клуба молодых государственных служащих Ульяновской области и авторами социального проекта «Служу России». Обоснование структуры проектной культуры основано на теоретическом анализе технологии социального проектирования и вычленении тех личностных и профессиональных качеств, которые должны обеспечить успешность проектной деятельности государственного служащего.

В качестве одного из методов исследования был выбран экспертный опрос. Вид экспертного опроса — неформализованное (свободное, глубокое) интервью. Соответственно ему была разработана структура, включающая список основных вопросов в необходимом для исследователя порядке, который может меняться по обстоятельствам в ходе интервью. В соответствии с целью исследования были опрошены респонденты, занимающие руководящие должности в исполнительных органах государственной власти; лица, непосредственно влияющие на состав кадров в управленческой сфере и предъявляющие определенный ряд требований к профессиональным качествам, нормам и правилам служебного поведения современного государственного служащего.

Эксперты были ознакомлены с целями и характеристиками исследования, с возможными разночтениями в понимании его смысловых единиц, с инструментом оценивания. Комплексные знания экспертов, погружение в проблему в ходе собственной практической деятельности помогли нам в разработке структуры проектной культуры государственного служащего, выявлении ее содержания и разработке механизма формирования.

В качестве экспертов выступили:

группа 1: сотрудники аппарата Главного федерального инспектора по Ульяновской области;

группа 2: члены ученого совета и руководство Малой академии государственного управления Ульяновской области;

группа 3: сотрудники министерств и департаментов правительства Ульяновской области; сотрудники федеральных государственных органов, действующих на территории Ульяновской области;

группа 4: представители малых академий государственного управления в Приволжском федеральном округе.

Характеристики выборки: целевая квотная выборка, объем составил 45–50 экспер-

тов. Ответы экспертов были сформированы по кодам.

Код № 1 «Основные знания, необходимые современному государственному служащему для эффективного решения социально значимых проблем» содержит все пункты, которые ранжированы по частоте упоминания в ответах экспертов.

Исходя из высказываний экспертов, к основным знаниям, которыми должен обладать государственный служащий для успешного управления развитием социальной сферы, необходимо отнести общие по политическим, экономическим, социальным наукам, знания основ социально-экономического развития государства и своего региона (так считают 90 % опрошенных), Конституции Российской Федерации и основ законодательства (85 %). Также специалисту в области государственного управления полезны знания экономики и информационных технологий (это отметили 60 % опрошенных). Однако на первом месте у всех экспертов стоят профессиональные знания в сфере управления и менеджмента проектов (100 % опрошенных).

Код № 2 «Основные навыки, необходимые в проектной деятельности государственного служащего». Здесь нами были выделены несколько наиболее часто встречающихся ответов: на первое место все эксперты поставили основы менеджмента или управленческие навыки (51 %). Это говорит о том, что молодой специалист в этой области должен владеть алгоритмом проектной деятельности и принятия управленческих решений, социально-психологическими методами управления. Далее 26 % экспертов добавили к основным навыкам работы в коллективе. Это означает, что государственный управленец должен организовывать работу команды, уметь распределять обязанности и ответственность среди ее членов. 22 % респондентов в числе необходимых назвали аналитические навыки, 20 % опрошенных отметили, что специалист государственной службы должен разбираться в делопроизводстве. Наконец, 16 % экспертов посчитали важными навыки коммуникации.

Специфика и содержание проектной деятельности определяют требования не только к соответствующим профессиональным теоретическим знаниям и практическим навыкам, но и к личностным качествам. Они определяют формирование проектной культуры и имеют социально-психологическую природу, используются во взаимодействии

на личностном уровне и в самообразовании, самовоспитании, самоорганизации субъекта. Определяющая роль личностных качеств в структуре проектной культуры обуславливается включенностью личности в общественные связи и отношения и тем, что сам процесс социального проектирования ценностно детерминирован.

Код № 3 «Качества личности, необходимые молодому специалисту для эффективной реализации социального проектирования». К качествам, которыми должен обладать государственный служащий, эксперты отнесли ответственность (100 % опрошенных), инициативность, креативность, социальную активность (95 %, 82 % и 86 % опрошенных соответственно), направленность на саморазвитие и самосовершенствование (76 %). Далее они отметили, что такие качества, как толерантность, коммуникабельность, психологическая устойчивость и целеустремленность, являются необходимыми элементами проектной культуры специалиста в области государственного управления (74 % опрошенных).

Таким образом, мы с помощью экспертного опроса определили требуемые знания, умения, навыки и личностные качества, необходимые современному государственному служащему для эффективной деятельности в сфере социального проектирования. Полученные результаты позволили нам определить структуру проектной культуры государственного служащего как интеграцию знаний, способностей, ценностей, целей, отношений, социальной активности и творческой проектной деятельности.

Если представить проектную культуру государственного служащего в виде структурно-функциональной модели, то перечисленные характеризующие ее элементы будут сформированы в компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, деятельностно-поведенческий, рефлексивный. По признакам формирующихся качеств мы определяем функциональное наполнение представленных компонентов: проектные знания и проектное мышление, ценностное отношение и готовность к проектной деятельности, самоотношение к себе как к субъекту проектирования. Содержание компонентов структуры обусловлено соответствием требованиям, предъявляемым к базовым характеристикам личности государственного служащего современного типа, применительно к задачам инновационного государственного

управления. Государственный служащий, в полной мере овладевший проектной культурой, не только успешно продуцирует социальные инновации на основе проектного метода, но и, согласно концепции проективного образования, развивается как личность.

Раскроем подробнее содержание каждого из компонентов. Когнитивный компонент в контексте педагогической проблемы формирования проектной культуры личности обусловлен процессом освоения общекультурных и специальных знаний сущности и содержания социального проектирования, закономерностей социального развития общества, природы и механизма возникновения социальных инноваций, т. е. возникновения нового в природе и жизни человека в обществе. Это новое является вызовом будущего, на которое отвечает прошлое в настоящем (отобранное эволюцией и фиксированное в социальной памяти, функции которой реализуют культура, история, этика, религия, языки)⁵.

В процессе проектирования знания проявляются в соответствии:

целей проектирования социально-значимым проблемам, стоящим перед обществом, выстраиванию древа проблем и иерархии целей;

методов и средств проектирования существующему законодательству;

ресурсного обеспечения проекта состоянию инновационной среды в регионе, уровню развития социального партнерства.

Направленность государственного служащего на решение проблем проектным методом обуславливает его способность к актуализации и адекватному применению приобретенных знаний в процессе социального проектирования в различных социальных сферах: образовании, культуре, здравоохранении, экологии и др. Формирование когнитивного компонента в структуре проектной культуры функционально происходит в процессе активной мыслительной деятельности и проявляется в проектном мышлении: аналитической, синтетической и диалектической формах познания, в рефлексивном отражении добытой и обработанной в процессе проектирования информации, описывающей объект проектирования: его состояние, проблемное поле и перспективы решения поставленных задач проектным методом. В содержании когнитивной сферы особое значение имеет познавательная активность личности, самостоятельность в поиске наиболее

эффективных решений, в сопоставлении предложенных идей с реальным состоянием инновационных процессов, происходящих в регионе и в стране в целом. Это формирует у личности мировоззренческую осознанность накапливаемых теоретических знаний, развивает способность к аргументации ценностных суждений, выводов, собственных инновационных идей и их конструктивному встраиванию в практическую проектную деятельность, что и образует в итоге научно-теоретическую мировоззренческую подготовку специалиста государственного управления, соответствующего задачам развития и укрепления российской государственности.

Мотивационно-ценностный компонент определяется значимой ролью аксиологических установок субъекта, формирующихся в процессе проектирования: ценностями проектной деятельности и достигаемыми в ней ценностными ориентациями, отражающими сформированность мировоззрения личности. Мотивационно-ценностная сфера личности понимается как совокупность ее потребностей, которые, в свою очередь, стимулируют развитие государственного и муниципального образования. Мотивация деятельности государственных служащих характеризуется профессионально-прагматической направленностью и свидетельствует о приоритете профессионального самоопределения и самореализации.

Процесс мотивации тесно связан с ценностным сознанием личности, отражающим значимые отношения человека и многообразные условия его жизнедеятельности. Содержание мотива, по Д.Н. Узнадзе, обнаруживается через наличие той ценности или системы ценностей, на которую ориентируется личность⁶. Потребности как самые глубокие источники отношения человека к действительности являются одновременно пусковым механизмом жизнедеятельности, его активности, они составляют многообразную палитру стремлений, побуждений человека.

Известно, что системообразующим элементом развития аксиологического потенциала личности выступает теория возвышения потребностей А. Маслоу, отражающая общеисторическую тенденцию расширения материальных и духовных потребностей людей вместе с прогрессивным развитием производительных сил и производственных отношений. Опираясь на эту теорию и рассматривая потребности как стремление

к потреблению ценностей и благ, реализация которых обеспечивает сохранение или изменение жизнедеятельности индивида, социальной общности и общества в целом, мы можем высказать предположение о том, что осознание субъектом имеющейся социальной потребности (значимой для социума проблемы), перешедшее в интерес, формирует мотив его поведения, ориентацию, установку, побуждает к деятельности. Тем самым формируется новая потребность уже высшего порядка — реализовать первую, решив социально-значимую проблему проективным методом. Взаимосвязь между потребностями и деятельностью является определяющей в понимании роли и места ценностных ориентаций субъекта в процессе проектирования как проекции социально-значимых ценностей на его деятельность. Таким образом, уровень проектной культуры определяется составом потребностей индивида и соответствием их потребностям социума.

Эмоциональный компонент в содержательном плане раскрывается в следовании этическим нормам и нравственным идеалам государственной службы. Социальная значимость этики в деятельности государственных служащих в современном государстве обусловлена трансформацией социально-политической системы, экономических отношений, сменой системы ценностных ориентаций. От профессионализма и соблюдения нравственных и этических норм государственными служащими зависит не только авторитет власти, эффективное решение социально значимых проблем, но и общее социальное самочувствие общества. Нравственная сущность требований, предъявляемых к государственным служащим, выражается в характере его взаимоотношений с государством, доверенным лицом которого он выступает, и с обществом. Этические нормы и принципы, таким образом, обеспечивают взаимодействие между государством и его гражданами. Среди этических принципов в исследованиях проблем этики государственной службы приоритетными выделяются: соблюдение законности, удовлетворение социальных ожиданий граждан, гуманизм, личная ответственность за принятие управленческих решений. Из положений Федерального закона «Об основах государственной службы РФ», предусматривающих обязанность должностного лица признавать, соблюдать и защищать права и свободы

граждан, вытекает этический принцип гуманизма, конкретизированный в требованиях уважения к каждому человеку, внимания к его проблемам, толерантности.

Другой важной составляющей эмоционального компонента в культуре государственного служащего является его готовность к самостоятельной проектной деятельности, которая формируется через поэтапное овладение технологией социального проектирования. Эмоции, переживаемые субъектом проектирования в процессе реализации проекта, достижение значимых для общества положительных результатов формируют интерес к проектированию, повышают самооценку личности, укрепляют ее эмоциональную целостность. Убежденность в способности к успешной деятельности повышает гармоничность внутреннего мира личности и уровень социально-психологической адаптации.

Рассмотрим деятельностно-поведенческий компонент в проектной культуре государственного служащего.

А.Н. Леонтьев, раскрывая взаимосвязь между мотивационно-ценностным и деятельностно-поведенческим компонентами, подчеркивал, что потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность (опредмечивается), он становится мотивом деятельности, побуждает ее. Проектность является определяющей стилевой чертой современного мышления, одним из важнейших признаков современной культуры, связанным с творческой деятельностью человека⁷.

Современная проектная деятельность характеризуется расширением спектра информации, добываемой и обрабатываемой в процессе проектирования, а также возрастающей сложностью учета последствий реализации проекта и проверки соответствия полученных результатов цели проектирования. Многие исследователи, позиция которых представляется обоснованной, определяют и трактуют инновационную проектную деятельность как нацеленную на такое преобразование всего комплекса личностных средств субъекта, которое обеспечивает не только адаптацию к быстро меняющейся социальной реальности, но и возможность активного творческого воздействия на нее. Содержание деятельностного компонента включает личностное ценностное отношение

к социально значимой проектной деятельности, а также стремление к самореализации способностей в ней. Конкретизируются эти составляющие в способностях выбирать социально значимую цель, делать ее главным системообразующим звеном проектной деятельности, отстаивать свои идеи; видеть проблемы, решение которых необходимо и достаточно для достижения цели; работать планомерно, эффективно и системно, организуя контроль над выполнением этапов проектирования, осваивать технику и технологию социального проектирования.

На основе вышеизложенного мы можем сделать вывод, что формирование проектной культуры происходит только путем включения личности в проектную деятельность и благодаря развитию и укреплению тех отношений, которые возникают у нее в процессе этой деятельности. Неотъемлемыми составляющими деятельностно-поведенческого компонента выступают: системное овладение специальными знаниями и умениями в области социального проектирования, развитая способность организовывать свою деятельность, генерирование новых идей, поиск альтернативных возможностей, способность выбирать правильное решение из диапазона действий. Сказанное служит обоснованием наличия деятельностно-поведенческого компонента в структуре проектной культуры государственного служащего.

Рефлексивный компонент в структуре проектной культуры государственного служащего отражает стремление к самоанализу проектной деятельности, к самоисследованию и самопознанию. Условием саморазвития личности в данном контексте является желание достичь более высокого уровня в этой деятельности. В процессе личностно-профессионального самосовершенствования интериоризируются внешние общественные требования к личности и сознательно формируются ее качественные характеристики. Содержательно рефлексивный компонент может быть представлен личностно-профессиональным самосовершенствованием государственного служащего. Функционально рефлексивный компонент проявляется в способности специалиста государственной

службы к адекватной самооценке личных и профессиональных возможностей на основе позитивного самовосприятия и формирования самоуважения к себе, готовности к постоянному саморазвитию за счет умений самопознания и самодиагностики, культурного самообразования, нравственного и профессионального самосовершенствования.

Механизмами формирования личностно-профессионального самосовершенствования являются творческая активность и рефлексивная саморегуляция. Единство этих составляющих характеризует не только достигнутый государственным служащим уровень самосовершенствования, но и свидетельствует о наличии потенциала для саморазвития. Результатом личностно-профессионального самосовершенствования является развитие акмеологической культуры государственного служащего, проявляющееся в росте его профессиональной компетенции. Формирование проектной культуры и развитие творческого потенциала государственного служащего в данном контексте можно рассматривать как акмеологическую стратегию развития личности государственного служащего.

Таким образом, мы обосновали структуру проектной культуры государственного служащего как совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов и существующих между ними отношений и связей. Уровень сформированности представленных компонентов и степень межкомпонентных связей обеспечивают динамичность процесса формирования проектной культуры государственного служащего. Подводя итог исследованию феномена проектной культуры государственных служащих, еще раз подчеркнем, что ее развитие является основным компонентом их инновационного образования, определяющим инновационный и креативный характер профессиональной деятельности. Наличие развитой проектной культуры является необходимой характеристикой государственного служащего, позволяющей ему эффективно решать социально значимые задачи, проектировать и осуществлять целесообразные инновации.

Примечания

¹ Ильин Г.Л. Теоретические основы проективного образования. Казань, 1995.

² Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки. Махачкала, 2008.

³ Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива. М., 1995.

⁴ Лукс Г.А. Социальное инновационное проектирование в региональной молодежной политике. Самара, 2003.

⁵ Романов В.Л. Социально-инновационный вызов государственному управлению. М., 2006.

⁶ Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966.

⁷ Леонтьев А.П. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

УДК 159.92.1

П.Е. ГЕРАСИМОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: sam28031985@mail.ru

Теоретические аспекты проблемы «самоотношения»

В статье рассматриваются три подхода к определению «самоотношения»: философский, психологический и педагогический, теоретические подходы и составляющие этого понятия.

Ключевые слова: самоотношение, позитивное самоотношение, самосознание, самость, Я-концепция.

P.E. GERASIMOV

Theoretical Aspects of "Selfrelation" Problems

In this article three approaches of the determination of the term "selfattitude" are taken up. They are philosophical, psychological, and pedagogical theoretical approaches of this term.

Key words: selfrelation, positive selfrelation, self-consciousness, selfness, Me-concept.

Одним из важнейших компонентов системы отношений человека является его отношение к себе. В философии традиция рассмотрения феномена отношения к себе в виде иерархии уровней восходит к Г. Гегелю, для которого самосознание — аспект или момент деятельности, в ходе которой индивидуальное сливается с общим, так что появляется «Я», которое есть «Мы», и «Мы», которое есть «Я». Философ выделяет три ступени развития самосознания: единичное, познающее, всеобщее.

Первой ступенью является «единичное самосознание», которое есть лишь осознание собственного существования, своей тождественности и отличия от других объектов. Такое осознание себя как некоей самостоятельной единицы необходимо, но очень узко; оно неизбежно оборачивается признанием своей недостаточности и ничтожности в сравнении с безграничностью окружающего мира, следствием чего является ощущение разлада с миром и стремление к самореализации. Эту ступень развития самосознания Г. Гегель называет «вождем самосознанием»¹.

Вторая ступень, «признающее самосознание», предполагает возникновение межличностного отношения: человек осознает себя существующим для другого. Сталкиваясь с другим, индивид узнает в этом дру-

гом присущие ему самому черты, благодаря чему собственное «Я» приобретает для него новизну и привлекает внимание. Осознание своей единичности перерастает, таким образом, в осознание своей особенности².

Третья ступень, «всеобщее самосознание», означает, что взаимодействующие «самости», благодаря усвоению общих принципов «семьи, отечества, государства, равно как и всех добродетелей — любви, дружбы, храбрости, чести, славы», осознают не только свои различия, но и свою глубокую общность и даже тождество. Эта общность составляет «субстанцию нравственности» и делает индивидуальное «Я» моментом, частью объективного духа³.

Развитие самосознания, таким образом, предстает закономерным стадийным процессом, этапы которого соответствуют как фазам индивидуального жизненного пути человека, так и этапам всемирной истории. Г. Гегель подчеркивает, что индивид открывает свое «Я» не путем самонаблюдения, а через других, в процессе общения и деятельности, переходя от частного к общему⁴.

В историческом плане вопрос о проблеме самоотношения раскрывался еще представителями философской школы экзистенциализма (В. Франкл, С. Кьеркегор, А. Камю, К. Ясперс и др.). Хотя они не выделяли и не рассматривали самоотношение в качестве

самостоятельной категории, однако затрагивали вопросы о самосознании, личной ответственности, ценностях, за счет которых достигается осмысленность бытия, тем самым раскрывая проблему отношения личности к себе.

Рассматривалась философами и проблема «самости», которая охватывает феномен самосознания. В истории философии самость предстает как сложное, неоднозначное понятие, и даже в рамках одной традиции наделяется различной статусной значимостью. В западной традиции можно наблюдать многообразие вносимых в данное понятие смыслов. В аналитической психологии К. Юнга самость есть архетип, являющий собой центр суммативной целостности сознательного и бессознательного психического бытия. М. Хайдеггер трактует ее как бытие Я (само-бытие), т. е. такое сущее, которое может произнести: «Я».

Обращались к категории самости и русские религиозные философы первой половины XX в. (С. Булгаков, С. и Н. Трубецкие, И. Левин, П. Флоренский, С. Франк, Б. Вышеславцев), которые характеризуют самость как непостижимое, предельно ограниченное, обособленное от всего начало, которое благодаря активности способно выходить за собственные пределы, отчуждаясь от собственного бытия.

Значение категории «самость» раскрывается в зависимости от рассматриваемых процессов, касающихся личности. Как можно было заметить, в философской традиции существует много различных определений категории «самость», но наиболее целостным является следующее: «Самость — это понятие, фиксирующее определенность объекта»⁵.

Самость рассматривается не только в философии, но и в психологии. Самость, как было отмечено выше, тесно связана с понятием самоотношения. Как известно, последнее является для психологии традиционным объектом исследования: за долгое время накоплены богатейшие теоретические и экспериментальные данные изучения самоотношения как объекта психологического анализа, раскрыты механизмы его формирования, особенности функционирования и строения. В психологической литературе по проблеме самоотношения наблюдается терминологическая путаница, которая затрудняет интерпретацию полученных данных, поэтому настоящей проблемой современной психологии

личности является обращение к феноменологии и строению самоотношения.

В современной психологии отсутствует единый подход к определению такого феномена, как отношение человека к себе, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Анализ работ, посвященных изучению данной темы, позволяет говорить о большом разнообразии используемых для описания его содержания психологических категорий. Следует назвать такие понятия, как обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самооценность и др. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий, как «установка» (Д.Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), «отношение» (В.Н. Мясищев), «аттитюд» (M. Rosenberg, R. Wylie, S. Coopersmit), «социальная установка» (И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе), «чувство» (С.Л. Рубинштейн).

Определенная Р. Бернсом целостная Я-концепция рассматривается как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную (когнитивную) составляющую Я-концепции чаще всего называют образом «Я» или представлением о себе, т. е. самоотношением — «убеждением индивида, обоснованным или необоснованным о самом себе»⁶. Я-концепция, по Р. Бернсу, возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития. Она накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека — с самого детства до глубокой старости. Самовосприятие каждого человека содержит множество характеристик, которые можно перечислять до бесконечности, так как к ним относятся любые атрибутивные, ролевые, статусные, психологические, и все они входят в образ «Я» с различным удельным весом — одни представляются индивиду более значимыми, другие — менее, в зависимости от ситуаций и жизненного опыта. Такого рода самоописания, по мнению Р. Бернса, это «способ охарактеризовать неповторимость каждой личности через сочетания ее отдельных черт»⁷.

Термин «самоотношение» впервые ввел Н.И. Сарджвеладзе в 1974 г.: «представляет-

ся, что способ отношения к себе не стоит в одном ряду с когнитивным, эмоциональным или регулятивным моментами самосознания, напротив, феномен самоотношения в качестве своих отдельных сторон включает самосознание, самопознание, самооценку, эмоциональное к себе отношение, самоконтроль, саморегуляцию, а понятие самоотношения является родовым относительно понятий самосознания, самооценки и других подобных понятий, имеющих приставку «само» и отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни личности»⁸. «Я», по мнению Н.И. Сарджвеладзе, существует постольку, поскольку «оно является одновременно и субъектом и объектом отношения; самоотношение конституирует самость»⁹. Однако такое утверждение сразу же требует оговорки, что самоотношение личности включено в качестве определенной подструктурной единицы в общую систему отношений человека, а с содержательной и функциональной точек зрения самоотношение теснейшим образом связано с особенностями отношения личности к внешне-предметному и социальному миру¹⁰. Самоотношение, по Н.И. Сарджвеладзе, включает в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты, причем можно говорить о тенденции согласованности между ними.

В.В. Столин воспринимает самоотношение как аффективный компонент самосознания, рассматривает его как эмоциональный компонент единицы самосознания — смысла «Я». Смысл «Я» образуется как отношение (или столкновение) качеств, свойств с мотивами и целями субъекта и приобретает с развитием личности глубину и многомерность благодаря переплетению деятельности субъекта — в столкновениях одних потребностей и мотивов с другими, потребностей и мотивов, мотивов и целей с такими интегральными личностными образованиями, как совесть, воля или гордость, другими человеческими качествами. В результате у субъекта формируется отношение к самому себе. Оно может быть позитивным («Я» — условие, способствующее самореализации), негативным («Я» — условие, препятствующее самореализации) и конфликтным («Я» — условие, в одно и то же время и способствующее, и препятствующее самореализации)¹¹. При этом автор представляет, что «эмоциональное отношение человека к себе неоднородно»¹². Он выделяет три эмоциональные оси

самоотношения: 1) симпатия — антипатия, 2) уважение — неуважение и 3) близость — отдаленность¹³. Интересно, что эти оси, как показал автор, определяют также строение эмоционально-ценностного отношения одного человека к другому.

По мнению же И.И. Чесноковой, «самоотношение — это эмоционально-ценностное отношение к себе, один из внутренних процессов самосознания, отражающий единство момента самопознания и системы переживаний. Переживание при этом понимается как внутренняя динамическая основа, способ существования самоотношения»¹⁴.

Если Г. Гегель выделял три этапа формирования самосознания, то И.И. Чеснокова, конкретизируя внутренний процесс самосознания, выделяет два уровня формирования самоотношения. На первом уровне эмоционально-ценностное самоотношение возникает как результат соотнесения человеком себя с другими, опираясь преимущественно на внешние моменты. Итогом такого самопознания являются единичные образы самого себя и своего поведения, которые как бы привязаны к конкретной ситуации. Здесь еще нет целостного, истинного понимания себя, связанного с осмыслением своей сущности. Ведущими формами самопознания в рамках сравнения «Я — другой» являются самовосприятие и самонаблюдение. На втором, более зрелом уровне формирование самоотношения осуществляется в рамках сравнения «Я — Я» посредством внутреннего диалога. Ведущими формами такого самопознания являются самоанализ и самоосмысление¹⁵.

И В.В. Столин, и И.И. Чеснокова рассматривают самоотношение в контексте таких направлений психологии, как психология личности, развития, деятельности, общения, мотивации, психических состояний и пр. В связи с этим факты, феномены самосознания выступают в системе различных связей, значений и функций. Создается своеобразная объемность, многомерность интерпретации теоретического и эмпирического знания.

Формирование эмоционального компонента самоотношения, о котором вели речь Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, получил огромное развитие и в педагогике. Значение педагогического взгляда обусловлено тем, что учение о сознании и самосознании составляет методологическую основу решения не только многих теоретических вопросов, связанных с разви-

тием личности, но и практических задач в области воспитания и обучения. Поддерживая становление процессов самосознания (самопознание, самоотношение, саморегуляцию), педагог стимулирует развитие индивидуального «Я» школьника, формирование его мировоззрения и системы ценностей, направляет процессы осознанного самоопределения и саморазвития. Самосознание является внутренним стержнем личности, во многом определяющим ее развитие.

О.С. Газман раскрывает содержание педагогики самосознания, рассматривая взаимосвязь сознания (в котором выступает «образ мира») и самосознания («образ Я») через мышление («образ мысли»). Именно педагогика самосознания помогает школьнику в формировании Я-концепции, в стимулировании его самовосприятия, самооценки, развитии способов мышления, способности анализировать свою деятельность и взаимодействие с другими людьми¹⁶.

Динамичная сторона эмоционально-ценностной составляющей самосознания проявляется в совокупности процессов самоотношения. Эмоционально-ценностное отношение личности к себе — вид эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя, т. е. самые разнообразные ее самоотношения.

В основе самоотношения лежат способность человека к самоанализу, его умение осознавать и анализировать свои эмоции, взаимоотношения с людьми, настроения, свои потребности — «хочу», «надо», «должен», находить соответствие и видеть разно-

гласия между ними, его умение определять наиболее значимое и ценное.

Выше говорилось о трех уровнях формирования самосознания по Г. Гегелю, двух этапах формирования самоотношения, согласно И.И. Чесноковой, в свою очередь, К.Г. Митрофанов выделяет три основных вида самоотношения: первый — как соизмерение уровня своих притязаний с достигнутыми результатами; второй — как социальное сравнение, сопоставление мнений о себе окружающих; третий — соответствие проявлений своего реального «Я» значимым ценностным ориентирам и своей нравственной позиции, согласованность своих действий с внутренней системой ценностей. Рассматривая эмоционально-ценностную составляющую самосознания, важно отметить значимость позитивных показателей самоотношения, поскольку они являются основой личностной целостности и условием для успешного самоопределения и саморазвития личности¹⁷.

Хотелось бы отметить важность формирования позитивного самоотношения, поскольку именно оно способствует повышению уровня эффективности педагогического взаимодействия. При этом важнейшим педагогическим условием формирования развитого позитивного самоотношения является высокая рефлексивная культура учителя, способность целостно, творчески осмысливать себя как субъекта педагогического взаимодействия. Показателями сформированности позитивного самоотношения выступают самоуважение, аутосимпатия, положительное отношение к другим, самопринятие, самоуверенность, саморуководство, самообвинение, самоинтерес.

Примечания

¹ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. М., 1977. Т. 3. С. 238.

² Там же.

³ Там же. С. 239.

⁴ Там же.

⁵ Грицанов А.А. Самость: История философии: энциклопедия. URL: <http://slovari.yandex.ru/dict/postmodernism/article> (дата обращения 12.08.2010).

⁶ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С. 30.

⁷ Там же. С. 33.

⁸ Сарджвеладзе Н.И. Самоотношение личности // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородской. Самара, 2003. С. 45–47.

⁹ Там же. С. 45.

¹⁰ Кольшко А.М. Психология самоотношения. Гродно, 2004. С. 5–6.

¹¹ Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. С. 63.

¹² Там же. С. 51.

¹³ Там же. С. 48–51.

¹⁴ Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. М., 1977. С. 109.

¹⁵ Там же. С. 112.

¹⁶ Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 35.

¹⁷ Митрофанов К.Г. Педагогические аспекты исследования развития самосознания старшеклассников // Педагогический опыт как источник психолого-педагогических знаний о коллективе и личности школьника / под ред. В.И. Макаковой [и др.]. М., 1986. С. 134–136.

УДК 159.92.1

К.С. КУЗНЕЦОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: k-karisha@yandex.ru

К вопросу о формировании эмоционального интеллекта

В статье рассматривается история и научные подходы к становлению достаточно нового для педагогической науки понятия эмоционального интеллекта. Представлен теоретический анализ его основных моделей. Отмечается, что развитие эмоционального интеллекта детей представляется крайне важным и актуальным в современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, чувства, эмоциональные способности, регуляция эмоций, развитие эмоциональной сферы.

K.S. KUZNETSOVA

To the Question about Emotional Intelligence

There is the history of such concept, as emotional intelligence, and also positions of scientists concerning formation of this new phenomenon of pedagogy in the article. The theoretical analysis of its basic models is given. It is noticed that development of emotional intelligence of children is represented to the extremely important and actual in a context of a modern society.

Key words: emotional intelligence, emotions, feelings, emotional abilities, regulation of emotions, development of emotional sphere.

Технический прогресс XXI в., смена морально-нравственных устоев общества, насыщенный темп жизни, стремление к успеху, материальным благам и реализации себя в карьере и личной жизни формируют новую активную жизненную позицию человека, заставляют его задуматься о выборе целей и средств их достижения, делают людей работоспособнее, энергичнее, изобретательнее. В контексте таких процессов возникает необходимость построения благоприятных и продуктивных взаимоотношений с окружающими, ведь человек не может быть асоциален, он живет в обществе.

Во все времена существовала категория людей, которые не обладали высоким коэффициентом умственного развития, но достигали больших успехов в обучении, карьере и личной жизни, умели вызвать симпатию окружающих, заряжали позитивным настроением. В компании таких людей всегда было весело и интересно, им невозможно было отказать, они обладали большим количеством друзей и хороших знакомых, к таким людям всегда тянуло, в их обществе было приятно находиться. Раньше таких людей называли «хваткими», «пробивными», «хитрыми» и т. д., сейчас с уверенностью можно сказать, что эти люди обладали высоким уровнем развития эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) выражается в способности понимать собственное эмоциональное состояние и состояние окружающих, а также анализировать, какие действия необходимо предпринять в той или иной ситуации и что за этим может последовать. Это разумное управление эмоциями для гармонизации своих отношений с другими людьми и достижения намеченных целей.

Проблема взаимосвязи эмоционального и рационального волновала людей еще с древнейших времен. Так, в Библии, в Книге Притчей, мы находим примеры эмоциональной мудрости человечества: «У глупого тотчас же выскажется гнев его, а благоразумный скрывает оскорбления» (12;15); «Иной пустослов уязвляет как мечом, а язык мудрых — врачует» (12;18); «Кроткий ответ отвращает гнев, а оскорбительное слово возбуждает» (15;1); «Долготерпеливый лучше храброго, а владеющий собой лучше завоевателя города» (16;32)¹. Способность противостоять страстям и не поддаваться побуждениям, не согласующимся с требованиями разума, во все века считалась важнейшей характеристикой мудрости. Многие мыслители прошлого возводили ее в ранг высшей добродетели.

Философы античной Греции Сократ и Платон придерживались дуалистических

представлений о человеческом опыте, выражавшихся в противопоставлении души и тела, рассудка и страсти, когнитивных и эмоций. Традиционная метафора, используемая древней западной философией, описывала отношения разума и эмоций как господина и раба, идеалом которых представлялся полный контроль просвещенного разума над разрушительными влияниями эмоций. Некоторые философы, в частности Аристотель, в контексте эпохи этических философских традиций интересовались отдельными эмоциями, такими как гнев и страх, которые должны были быть подчинены рассудку и поставлены на службу этическим целям². Следует отметить, что одни философы призывали подчинить эмоции разуму, другие советовали не вступать в безнадежную борьбу с естественными побуждениями и подчиниться их произволу, но тем не менее ни один из мыслителей прошлого не был равнодушен к этой проблеме.

Анализ эмоциональных процессов был продолжен в работах римских стоиков, таких как Сенека и Хризипп. Однако стоики рассматривали эмоции как источник огорчений и несчастий и призывали людей сохранять «высший разум». Подчеркивая бессмысленность эмоциональных привязанностей и увлечений, философы советовали выработать бесстрастное и безразличное отношение к превратностям этого мира. Такое отношение, как они утверждали, вознесет людей над суетой социальной действительности³. Великий гуманист эпохи Возрождения Эразм Роттердамский утверждал, что «существует единственный путь к счастью: главное познать самого себя; затем делать все не в зависимости от страстей, а по решению разума»⁴.

Для Р. Декарта рассудок являлся ключом к регуляции эмоций. Если эмоции могут подрывать нашу способность к суждениям и приводить их к путанице, рассудок может возвысить страсти и направить их на служение нашему «Я». В своем «Трактате о человеческой природе» Д. Юм рассматривал вопросы роли рассудка в этике и считал страсти способностями разума (атрибутами души), побуждающими нас совершать моральные (или аморальные) поступки, тогда как рассудок остается в стороне, взирая на происходящее как невинный наблюдатель⁵.

Оформление понятия ЭИ можно проследить, начиная с Ч. Дарвина, который отмечал: «Когда разум сильно возбужден, мы можем ожидать, что он мгновенно окажет непос-

редственное действие и на сердце <...> Когда сердце испытывает это воздействие, оно направит свою реакцию в мозг <...> при любом возбуждении будет иметь место значительное взаимное воздействие и реагирование между этими двумя важными органами тела»⁶. Современные философы вслед за мыслителями древности подчеркивают актуальность проблемы развития эмоциональной саморегуляции, выражающейся в открытости человека своим эмоциональным переживаниям, и связывают эмоциональные возможности с гармоничным взаимодействием сердца и разума, аффекта и интеллекта, Ошо (Раджниш) рассуждает: «Чтобы интеллект преобразовать в разум, абсолютно необходимо открыть сначала свое сердце <...> Разум — это интеллект, настроенный в лад с вашим сердцем»⁷.

С древнейших времен людей интересовал вопрос разумного управления чувствами и эмоциями. В 1990-х гг. этот феномен получил название эмоционального интеллекта, были разработаны способы его диагностики и развития. Рассмотрим взгляды современных исследователей на эту проблему.

Г. Бхарвани в своей книге «Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект» трактует его как «способность настраиваться на эмоции, понимать их и предпринимать адекватные действия. Эмоциональный интеллект обостряет здравый смысл. Его изучение дает нам прочную опору и снабжает простыми инструкциями по использованию обостренного здравого смысла: мы знаем, как следует поступать в определенной ситуации, и так и поступаем»⁸. Как видим, автор обращает особое внимание на способность понимать эмоциональные состояния и направлять их в нужное русло для достижения благоприятных и продуктивных взаимоотношений с окружающими, утверждает триумф здравого смысла над чувствами и эмоциями, рационального над эмоциональным.

И.Н. Андреева убеждена, что эмоциональный интеллект не содержит общие представления о себе и оценку других: он фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения⁹. Г.Г. Горскова считает, что эмоциональный интеллект — это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза. Конечный про-

дукт эмоционального интеллекта — принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл¹⁰. По существу, вышеупомянутые современные ученые приходят к одному и тому же выводу: акцентируя внимание на эмоциях, человек регулирует собственное поведение с целью решения возникающих проблем. Получив информацию и осмыслив ее, он принимает решение о необходимости того или иного поступка, уместного в контексте данного события.

Интересную точку зрения представляет А.В. Гуськова, которая убеждена, что «ЭИ — есть набор способностей и соотношение когнитивных, личностных и мотивационных черт»¹¹. Объединяя когнитивные способности с личностными характеристиками, Гуськова добавляет мотивацию, что отличает ее подход от ряда других: ведь мотив является основой принятия решений, а также выбора целей и средств их достижения.

Обсуждаемое нами понятие толкуется расширительно частью авторов: они выводят его за рамки познания эмоциональных явлений. Так, Д.В. Люсин определяет его как интерес к внутреннему миру других людей (и к собственному), склонность к психологическому анализу поведения¹². А И.Н. Андреева говорит о том, что «эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью»¹³. Сложно не согласиться с подобной трактовкой, ведь понимание и управление эмоциями свидетельствует о способности человека разобраться в себе и в окружающем мире, о степени комфортности его существования в рамках социума.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект представляет собой интерес к внутреннему миру (как к собственному, так и окружающих людей), дающий возможность настраиваться на эмоции и осмысливать их. Конечный продукт эмоционального интеллекта — принятие решений с учетом полученной эмоциональной информации и регуляция поведения, направленные на достижение благополучия.

В настоящее время в психологии существует множество концепций эмоционального интеллекта, а также взглядов на методы его диагностики и развития. Рассмотрим некоторые из них. Первые работы, посвященные эмоциональному интеллекту, были опубли-

кованы Р. Торндайком в 20-х гг. XX в., который считал, что составной частью общего интеллекта является интеллект «социальный». Ученый трактовал его как «способность понимать других и разумно действовать или вести себя в общении с другими»¹⁴. Вслед за ним в 1935 г. Э. Долл разработал «Вайнлендскую шкалу социальной зрелости» — опросник для оценки социальной компетентности. Он был предназначен для вычисления уровня SQ (социального интеллекта), социальной зрелости личности. В 1940 г. Д. Векслер ввел понятие «неинтеллектуальный интеллект» и первым установил, что кроме традиционного IQ существует много иных составляющих общего интеллекта¹⁵. В 1948 г. Р.-В. Липер сделал уточнение к ранней работе Д. Векслера, посвященной изучению «эмоциональных мыслей». Он пришел к выводу, что эмоции возбуждают, поддерживают и направляют деятельность, а также предположил, что «эмоциональные мысли» являются существенной частью «логических мыслей» и интеллекта в целом¹⁶.

В 1973 г. П. Сифнеос ввел термин «алекситимия» (отсутствие слов для чувств). Человеку, страдающему алекситимией, трудно определить чувства, отличить одно от другого, представить себе чувства и описать их собеседнику — и вербально, и по телесным ощущениям. Это состояние представляет собой противоположность эмоциональному интеллекту¹⁷.

Г. Гарднер в 1983 г. разработал теорию множественных интеллектов. Вначале он выявил семь видов интеллекта: пространственно-визуальный, лингвистический, внутриличностный (интраперсональный), музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный (интерперсональный) и логико-математический; в 1998 году были добавлены восьмой и девятый: интеллект естествоиспытателя (натуралистический) и экзистенциальный¹⁸.

Р. Стернберг продолжил исследование Э. Долла, Д. Векслера и Р.-В. Липера. В 1985 г. Р. Стернберг разработал теорию практического интеллекта, трактуя его как способность адаптироваться к ситуациям реальной жизни либо видоизменять их¹⁹.

П. Сэловей и Д. Мэйер в 1990 г. опубликовали статью, в которой ввели в обращение термин «эмоциональный интеллект», а также сформулировали его определение и предложили первый научный способ измерения данного явления. ЭИ трактовался ими как способность отслеживать собственные и чужие

чувства и эмоции, различать их и использовать полученную информацию для направления мышления и действий. Ученые считали, что этот вид интеллекта включает три типа способностей: 1) определение, понимание и выражение эмоций; 2) управление эмоциями; 3) использование полученной информации в мышлении и деятельности. Каждый тип состоит из ряда компонентов. Способность к определению, пониманию и выражению эмоций включает два компонента, один из которых направлен на свои, а другой — на чужие эмоции. Первый компонент делится на вербальный и невербальный субкомпоненты, а второй — на субкомпоненты невербального восприятия и эмпатии. Управление эмоциями также состоит из двух компонентов: управление своими и чужими эмоциями. Способность использовать полученную информацию в мышлении и деятельности включает компоненты гибкого планирования, творческого мышления, перенаправленного внимания и мотивации²⁰.

В том же году К. Саарни, занимающаяся проблемами эмоционального развития, представила доклад об «эмоциональной компетентности», в котором речь шла о том, как дети учатся точно выражать, понимать и регулировать эмоции в общении с окружающими²¹. В 1994 г. Р.М. Бэгби, Д. Паркер и Г. Тэйлор создали «Торонтскую школу алекситимии», которая оказалась более совершенным инструментом для определения состояния человека по сравнению с разработанной ранее шкалой Сифнеоса²².

В 1995 г. Д. Гоулман популяризировал сам термин, развил идеи других ученых и сделал их обзор в своей книге «Эмоциональный интеллект». Таким образом, это понятие стало известно не только в научных кругах, но и широкой публике. Модель Д. Гоулмана опирается на ранние представления П. Сэловея и Дж. Мейера об эмоциональном интеллекте. Ученый определяет ЭИ как набор черт или способностей, позволяющий сдерживать эмоциональный порыв, угадывать сокровенные чувства другого человека, налаживать взаимоотношения, выработать для себя мотивацию, настойчиво стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, откладывать получение удовлетворения, контролировать свои настроения, не давать страданию лишиться себя способности думать, сопереживать и надеяться. Д. Гоулман также называет эмоциональный интеллект характером и осно-

вополагающей интуицией в отношении проживания жизни. Выделяя его составляющие, автор объединил когнитивные способности, такие как идентификация и регуляция эмоций (своих и чужих), использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности (гибкое планирование, творческое мышление, перенаправленное внимание, мотивация), с личностными характеристиками — энтузиазмом, настойчивостью, социальными навыками²³. Если сравнивать компоненты, выделенные Д. Гоулманом, с типами способностей и их компонентами П. Сэловея и Дж. Мейера, необходимо обратить внимание на общий смысл данных составляющих. Однако различие в подходах авторов заключается в том, что Д. Гоулман добавил энтузиазм, настойчивость и социальные навыки, являющиеся личностными характеристиками.

Р. Бар-Он в 1997 г. совместно с организацией Multi-Health Systems представил «Шкалу коэффициента эмоционального интеллекта», так был создан первый научный инструмент измерения ЭИ — шкала EQ-i™ Р. Бар-Она. Ученый потратил около двадцати лет на ее исследование и создание, именно он ввел в психологию понятие эмоционального коэффициента EQ в противовес классическому IQ²⁴. Р. Бар-Он определяет эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Он выделил пять сфер эмоциональных способностей (компетенций), каждая из которых состоит из нескольких компонентов:

1) внутриличностная сфера (познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоутверждение, самоуважение, самореализация, независимость);

2) межличностная сфера (навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность);

3) сфера приспособляемости (способность к адаптации: решение проблем, понимание действительности, гибкость);

4) сфера стрессоустойчивости (управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль над импульсивностью);

5) сфера общего настроения (преобладающее настроение: счастье, оптимизм)²⁵.

Модель Р. Бар-Она значительно отличается от вышеперечисленных концепций. В отличие от Д. Гоулмана, П. Сэловея и Дж.

Мэйера, он определяет ЭИ как все некогнитивные способности, помогающие человеку преуспеть в жизни. При этом составляющие эмоционального интеллекта, описанные другими авторами, находят отражение в сферах, им выделенных. Так, во внутриличностной сфере есть компонент — осознание своих эмоций, а в сфере стрессоустойчивости — контроль над импульсивностью, это и есть определение, понимание и управление собственными эмоциями, описанные П. Сэловеем, Дж. Мэйером и Д. Гоулманом. Исключение составляют такие компоненты, как идентификация и управление чужими эмоциями, а также использование полученной информации для повышения эффективности мышления, что, на наш взгляд, немаловажно: ведь без идентификации эмоций собеседника и использования полученной информации человеку в рамках социума проблематично осуществить задуманное.

Дж. Мэйер и П. Сэловей в 1997 г. опубликовали пересмотренное определение эмоционального интеллекта и свою шкалу его измерения — MEIS. Ученые переработали предложенную ранее модель, положив в ее основу представления о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами²⁶. При этом связи могут быть актуальны не только в настоящем, но и в прошлом и быть воображаемыми. ЭИ определяется как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, т. е. определять, что означает каждая эмоция, как они связаны между собой, и использовать полученную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений²⁷. Авторы выделили четыре компонента эмоционального интеллекта, которые были названы «ветвями»: каждая касается как собственных эмоций, так и эмоций других людей:

1) определение эмоций включает их восприятие (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), идентификацию, адекватное выражение, а также различение подлинных эмоций и имитации;

2) использование полученной информации для повышения эффективности мышления и деятельности: способность использовать эмоции, чтобы направить внимание на важные события, а также вызывать те, которые способствуют решению задач (например, использовать личные переживания и печаль для порождения творческих идей),

использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему;

3) понимание эмоций: способность понимать не только эмоции, но и их связи, а также переходы от одной к другой, причины появления определенных эмоций и вербальную информацию о них;

4) управление эмоциями: способность их контролировать, снижать интенсивность отрицательных, осознавать собственные, в том числе и неприятные, а также способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Данный компонент способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений²⁸.

Сравнивая первоначальную модель эмоционального интеллекта П. Сэловей и Дж. Мэйера с более поздним, переработанным вариантом, следует обратить внимание на сходства и различия. В новой концепции определение эмоционального интеллекта более широкое, но лаконичнее по форме и доступнее для восприятия. Способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию как направляющую для мышления и действий, описанная ранее.

Ранняя модель П. Сэловей и Дж. Мэйера состоит из трех типов способностей, каждый из которых — из ряда компонентов. Поздняя модель состоит из четырех компонентов, которые были названы «ветвями». Три компонента совпадают с тремя ветвями, за исключением четвертой. Тип способностей — определение, понимание и выражение эмоций — делится в переработанной версии на две отдельные ветви: определение эмоций и их понимание. Также можно отметить, что использование полученной информации в мышлении и деятельности в новом варианте предстает как использование полученной информации для повышения эффективности мышления и деятельности.

В 1998 г. вышла в свет книга Д. Гоулмана «Работа и эмоциональный интеллект», в которой он предложил перечень из 25-ти умений, необходимых для достижения успеха при общении с коллегами на работе. Эта книга возглавила список бестселлеров. В том же году консультационная фирма *Hay McVer*, с которой Д. Гоулман сотрудничал, опубликовала его «360-градусную» шкалу эмоционально-

го интеллекта для деловых людей — «Шкалу эмоциональной компетентности».

Феномен явления эмоционального интеллекта находится и в поле зрения российских ученых. Так, в 2004 г. Д.В. Люсин опубликовал свою первую статью об эмоциональном интеллекте и предложил новую методику для его измерения. Автор определял ЭИ как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Он полагал, что они могут быть направлены на собственные эмоции и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллектах, которые предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако связаны друг с другом.

Д.В. Люсин убежден, что ЭИ нельзя трактовать исключительно как когнитивную способность. Ведь понимание эмоций и управление ими очень тесно связано с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Эмоциональный интеллект представляет собой конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой — с личностными характеристиками. Это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием трех групп факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности, в числе которых: когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации), представления об эмоциях (как о ценностях, важном источнике информации о самом себе, людях и т. д.), особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.).

Предлагаемая модель, по мнению автора, принципиально отличается тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями, допускается введение только таких, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности ЭИ. Не имеет смысла также отождествлять модель Д.В. Люсина с трактовкой ЭИ как отдельной черты характера²⁹.

Так же, как и Р. Бар-Он, Д.В. Люсин выделяет внутриличностную и межличностную сферы ЭИ, но, как мы установили, авторы вкладывают разный смысл в эти понятия. Первый считает, что внутриличностная сфера — это познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоутверждение, самоуважение, самореализация, независимость; второй — что это способность к пониманию и управлению собственными эмоциями. Межличностная сфера, с точки зрения Р. Бар-Она, это навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, а Д.В. Люсин считает, что это способность к пониманию и управлению чужими эмоциями. Различие состоит в том, что первый исследователь делает акцент на личностных характеристиках, а второй — на когнитивных способностях.

Определение эмоционального интеллекта, предложенное Д.В. Люсиным («способность к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями»), аналогично компонентам, выделенным П. Сэловеем, Дж. Мэйером и Д. Гоулманом (за исключением Р. Бар-Она), таким как определение, понимание и управление эмоциями. Так же, как и Д. Гоулман, Д.В. Люсин убежден, что, с одной стороны, эмоциональный интеллект связан с когнитивными способностями, а с другой — с личностными характеристиками. Важным отличием позиции Д.В. Люсина от других авторов является рассмотрение эмоционального интеллекта с точки зрения групп факторов, формирующих его и оказывающих на него непосредственное влияние.

В 2004 г. появилась модель А.И. Савенкова, который предложил рассматривать эмоциональный интеллект как составляющую практического интеллекта, а также изучать данное явление через призму общих социальных способностей как их неотъемлемой части. Следовательно, говорить можно о «социальном интеллекте», а эмоциональный интеллект рассматривать как его часть или элемент. Автор считает, что социальный интеллект выражается в способности человека с помощью определенных эмоций сознательно увеличивать продуктивность процесса мышления и направлять внимание на определенные задачи, а также в способности адекватно выражать эмоции, что является залогом успешности в межличностном общении и любой совместной деятельности. Эффективное регулирование собственных эмоций со-

относится с такими важными для межличностного взаимодействия способностями, как сопереживание и откровенность. А.И. Савенков убежден, что человек, способный регулировать собственные желания, контролировать собственные эмоциональные реакции, понимать эмоциональные состояния других людей, имеет массу преимуществ перед тем, кто это сделать не в состоянии. Кроме того, сама способность вербального выражения и оценки эмоций свидетельствует не только о высоком эмоциональном, но и о хорошем общем когнитивном развитии. Не менее очевидно и то, что эмоции и умственные способности тесно связаны.

Автор выделяет два фактора социального интеллекта:

«кристаллизованные социальные знания». Подразумеваются декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях. Под декларативными следует понимать знания, полученные в результате социального научения, а под опытными — те, что получены в ходе собственной социально-исследовательской практики;

«социально-когнитивная гибкость» — это способность применять социальные знания при решении новых проблем. Наличие определенных знаний не всегда подразумевает способность применения их на практике.

Концепцию социального интеллекта А.И. Савенков представляет в виде следующих групп критериев:

когнитивные: знания о людях, специальных правил, понимание других людей; социальная память (память на имена, на лица); социальная интуиция — распознавание эмоций и чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста; социальное прогнозирование — формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, его рефлексия и оценка неиспользованных альтернативных возможностей;

регуляторные: эмоциональные выразительность, чувствительность, контроль; сопереживание — способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм); степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности; эмпатия, способность вчувствования в событие, объект

искусства, природу; установление эмоциональных связей с другими, разделение состояния другого или группы;

поведенческие: социальное восприятие — умение слушать собеседника, понимание юмора; социальное взаимодействие — способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и коллективному творчеству как высшему типу этого взаимодействия; социальная адаптация — умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими; способность к саморегуляции — умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение; способность эффективно работать в условиях стресса³⁰.

Группы критериев, предложенные А.И. Савенковым, в некоторой степени созвучны сферам эмоциональных способностей Р. Бар-Она, в частности, совокупностью личностных характеристик. Также необходимо отметить, что некоторые критерии, такие как социальная интуиция (распознавание эмоций и чувств других людей) и способность к саморегуляции (умение регулировать собственные эмоции), схожи с составляющими эмоционального интеллекта, выделенными П. Сэловеем, Дж. Мэйером, Д. Гоулманом и Д.В. Люсиным. Однако А.И. Савенков не включает в выделенные им группы критериев распознавание собственных эмоций и использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности, на которых акцентируют внимание вышеперечисленные авторы, тем не менее, трактуя ЭИ, ученый говорит об увеличении продуктивности процесса мышления и о направлении внимания на определенные задачи, а также о способности адекватно выражать эмоции, что является залогом успешности межличностного общения и любой совместной деятельности. А.И. Савенков убежден, что человек, способный регулировать собственные желания, контролировать свои эмоциональные реакции, понимать эмоциональные состояния других людей, имеет массу преимуществ перед тем, кто это сделать не в состоянии. Однако следует обратить внимание на критерии, не имеющие аналогов в других исследованиях, такие как: социальная память (память на имена, на лица), степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности, социальное восприятие — умение слушать собеседника, понимание юмора, социальное

взаимодействие — способность и готовность работать совместно, а также способность к коллективному взаимодействию и коллективному творчеству как высшему типу этого взаимодействия. Как отмечалось ранее, критерии А.И. Савенкова, за исключением вышеперечисленных, так или иначе близки к сферам, выделенным Р. Бар-Оном. Таким образом, мы констатируем, что авторы называют по-разному одни и те же личностные характеристики, являющиеся акцентом концепций.

Составляющие эмоционального интеллекта каждый ученый называет по-разному: типы способностей, компоненты, ветви, сферы, компетенции, группы факторов и группы критериев. Одни исследователи акцентируют внимание на когнитивных способностях человека, другие — на личностных характеристиках, а кто-то объединяет и то и другое. Сходство всех моделей ЭИ заключается в выделении способности человека распознавать и регулировать эмоциональное состояние как собственное, так и окружающих, а также в стремлении к успешному социальному взаимодействию.

Особого внимания в контексте нашего исследования заслуживает вопрос развития эмоционального интеллекта, так как изучение данного явления теряет смысл без возможности его совершенствования. В настоящее время за рубежом открыты институты и исследовательские центры, занимающиеся проблемой взаимосвязи чувств и разума, а также созданы специальные программы для развития эмоционального интеллекта детей и взрослых. Возникает справедливый вопрос: а почему так важно развивать эмоциональный интеллект? Ответ дают многочисленные исследования, свидетельствующие о том, что около 80 % успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта и лишь 20 % всем известный IQ — коэффициент умственного развития. Этот вывод ученых изменил традиционные взгляды на природу личностного успеха и развития человеческих способностей: совершенствование логического мышления и расширение кругозора еще не является залогом успеха в жизни³¹.

Психологи утверждают, что низкий уровень эмоционального интеллекта способен привести к такому явлению, как алекситимия (отсутствие способности определять чувства), повышающему риск возникновения психосоматических заболеваний у детей и

взрослых. Таким образом, умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье человека³².

Исследователи эмоционального интеллекта выявили некоторые возрастные особенности развития этого качества: по мере приобретения жизненного опыта эмоциональный интеллект повышается и возрастает в период юности и зрелости. Это означает, что у ребенка он заведомо ниже, чем у взрослого. Тем не менее формирование эмоциональных способностей в детском возрасте представляется особенно важным. Существуют данные о том, что специальные обучающие программы существенно повышают уровень эмоциональной компетентности детей. Особое значение и актуальность работа по расширению эмоционального интеллекта приобретает в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку именно в эти периоды идет активное эмоциональное становление детей: их самосознания, способности к рефлексии и децентрации (умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства). Развивать эмоциональный интеллект целесообразно и у подростков, которые отличаются высокой сензитивностью и гибкостью всех психических процессов, а также глубоким интересом к сфере своего внутреннего мира³³. В настоящий момент особенно популярны программы, тренинги и коучинги для взрослых с целью совершенствования и использования эмоционального интеллекта в работе.

«Эмоционально мудрый» человек более «эластичен» в поведении и ведет себя увереннее, поскольку понимает внутренние переживания собеседника и предвидит его реакцию на тот или иной поступок. Если в воспитании морали или нравственности акцент делается на оценках «хорошо — плохо», «добро — зло», то в развитии эмоционального интеллекта — на поиск «золотой середины» между «хорошо» и «плохо», между тем, что принято большинством, и тем, что можно применить человеку в определенной ситуации. Иными словами, эмоциональный интеллект представляет собой непрерывный процесс вчувствования, оценивания выбора действий, причем этот выбор основывается не столько на принципах и правилах поведения, сколько на умении поставить себя на

место другого и почувствовать его переживания и эмоции³⁴.

По мнению большинства психологов, дети, понимающие эмоции, более отзывчивы, социально адаптированы, их чаще принимают в группе. Для принятия решения на основе развитого эмоционального интеллекта человеку необходима определенная доля объективности, ведь умение поставить себя на место другого и почувствовать его переживания — это уже не субъективный взгляд на ситуацию. Подобные умения помогают развить в ребенке взрослого, а также при-

нимать верные решения и успешно ориентироваться в современном мире. Поступая с учетом норм нравственности, ребенок чувствует переживания других людей (перед тем как давать оценку их поступкам), в результате чего он из каждой жизненной ситуации получает так называемую эмоциональную информацию. Это делает детей более человечными и мудрыми: чтобы легко жилось с людьми и с ними складывались близкие, теплые взаимоотношения, надо уметь внимательно относиться к окружающим, ставить себя на место другого.

Примечания

¹ Библия. Книги Ветхого Завета. М., 1994. С. 648–682.

² Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб., 2004. С. 18–19.

³ Там же.

⁴ Роттердамский Э. Оружие христианского воина // Философские произведения. М., 1986. С. 111–126.

⁵ Лафренье П. Указ. соч. С. 20–21.

⁶ Там же. С. 23.

⁷ Ошо (Бхагаван Шри Раджниш). Библия Раджниша: в 4 т. Т. 3. Кн. 1, М., 1995. С. 316–318.

⁸ Бхарвани Г. Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект. Тренинг «секретного интеллекта», который дает эффективность в любом деле. СПб., 2009. С. 21.

⁹ Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. URL: <http://www.epolotsk.com/psy/articles.php?lng=ru&rg=58> (дата обращения: 20.09.2010).

¹⁰ Горскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Тез. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». СПб., 1999. С. 25–26.

¹¹ Гуськова А.В. К вопросу об эмоциональном интеллекте // Вопр. психол. 2008. № 1. С. 26.

¹² Люсин Д.В. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004. С. 6.

¹³ Андреева И.Н. Указ. соч.

¹⁴ Бхарвани Г. Указ. соч. С. 38.

¹⁵ Там же. С. 39.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же. С. 39–40.

¹⁸ Там же. С. 40.

¹⁹ Там же. С. 41.

²⁰ Люсин Д.В. Указ. соч. С. 2.

²¹ Бхарвани Г. Указ. соч. С. 43.

²² Там же.

²³ Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.; Владимир, 2009. С. 10, 12, 61, 63.

²⁴ Бхарвани Г. Указ. соч. С. 44.

²⁵ Люсин Д.В. Указ. соч. С. 3–4.

²⁶ Бхарвани Г. Указ. соч. С. 45.

²⁷ Люсин Д.В. Указ. соч. С. 2–3.

²⁸ Там же.

²⁹ Там же. С. 5–8.

³⁰ Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестн. практич. психологии образования. 2006. № 1 (6). С. 31, 34, 36–38.

³¹ Новикова Л.М. Эмоциональный интеллект и его развитие у детей. URL: <http://festival.1september.ru/articles/211278> (дата обращения: 23.09.2010).

³² Там же.

³³ Там же.

³⁴ Там же.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Психология взаимодействий школьника и образовательной среды

Psychology of Interactions of the Schoolboy and the Educational Environment

На базе факультета педагогики, психологии и начального образования Педагогического института Саратовского государственного университета по инициативе кафедры психологии образования 27 октября 2010 г. состоялся **Всероссийский научно-практический семинар «Психология взаимодействий школьника и образовательной среды»**, работа которого была посвящена обсуждению актуальных проблем современной школы, ставящей перед собой цели гуманизации образовательного процесса.

Тема семинара объединила свыше 50-ти представителей научных и учебных учреждений России и стран ближнего зарубежья: Московского педагогического государственного университета, Российского государственного социального университета (филиал в г. Минске, Беларусь), Казанского государственного технологического университета им. А.Н. Туполева, Казахского национального университета имени аль-Фараби (Казахстан), Волгоградского государственного педагогического университета, Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования и др.

В форме дискуссии, «круглого стола» и «мозгового штурма», с участием ведущих

ученых, а также учителей и представителей органов управления образованием г. Саратова и области рассмотрены следующие вопросы: каким образом влияет образовательная среда современной школы на личность ученика, как можно конструировать и создавать образовательную среду школы, как активизировать школьников и их родителей в процессе сотрудничества с педагогами, что может сделать учитель для оптимизации образовательного процесса в школе, как развить внимание, память, интеллект у современных учащихся и многие другие вопросы.

Разработаны основные положения проекта по оптимизации деятельности педагогов-психологов школ, в частности, предложения, направленные на развитие профессиональной мотивации педагогов-психологов, сопровождающих учебно-воспитательный процесс в школах, создание экспериментальной площадки на базе МОУ «Гимназия № 5» г. Саратова, изучение профессиональных намерений педагогов-психологов в соотношении с ожиданиями и конкретными запросами администраций школ и т. д.

М.В. Григорьева

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Григорьева Марина Владимировна — доктор психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, профессор. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Иванова Наталья Львовна — доктор психологических наук, профессор, Государственный университет Высшая школа экономики, (г. Москва), кафедра организационной и рефлексивной психологии, профессор. E-mail: nivanova@hse.ru

Мазилова Галина Борисовна — кандидат психологических наук, доцент, Экономико-гуманитарный институт, филиал Таврического национального университета им. В.И. Вернадского (г. Керчь, Украина), кафедра социальной психологии, доцент. E-mail: mazilova@mail.ru

Прыгин Геннадий Самуилович — доктор психологических наук, профессор, Институт управления (г. Набережные Челны), кафедра общей психологии, профессор. E-mail: gsprygin@mail.ru

Прыгина Ирина Леонидовна — кандидат психологических наук, медицинский психолог женского отделения Набережно-Челнинского психоневрологического диспансера Республиканской клинической психиатрической больницы им. акад. Бехтерева. E-mail: gsprygin@mail.ru

Ткачева Мария Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: tkachevam@mail.ru

Никитенко Павел Дмитриевич — кандидат психологических наук, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, старший преподаватель. E-mail: 332318@mail.ru

Летягина Светлана Константиновна — кандидат социологических наук, Институт социального образования (филиал в г. Саратове)

Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, доцент. E-mail: let71@mail.ru

Кленова Милена Александровна — аспирант, Саратовский государственный университет, кафедра общей психологии и социальной психологии. E-mail: milena_d@bk.ru

Малышев Иван Викторович — кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: iv.999@list.ru

Зубкова Ирина Владимировна — Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, старший преподаватель. E-mail: zubkova64@rambler.ru

Кретова Екатерина Павловна — Южный федеральный университет, кафедра социальной психологии, аспирант. E-mail: kretovak@inbox.ru

Демакова Ирина Дмитриевна — доктор педагогических наук, профессор, Академия повышения квалификации профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва), кафедра педагогики и психологии, профессор. E-mail: demakova@mail.ru

Поляков Сергей Данилович — доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный педагогический университет, кафедра психологии, профессор. E-mail: polyakov@mail.ru

Стенина Татьяна Львовна — кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский государственный технический университет, кафедра педагогики, доцент. E-mail: stenina@mail.ru

Герасимов Павел Евгеньевич — Саратовский государственный университет, кафедра педагогики, аспирант. E-mail: sam28031985@mail.ru

Кузнецова Карина Сергеевна — Саратовский государственный университет, кафедра педагогики, аспирант. E-mail: k-karisha@yandex.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, логи-

ческой связностью подходов, объяснений и выводов, ясностью и краткостью изложения.

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

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

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

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

- подписанный автором текст статьи, включая УДК, резюме и ключевые слова (краткое изложение предмета исследований, результатов и выводов) на русском и английском языках, таблицы, рисунки и подписи к ним;
- сведения об авторе: имя, отчество и фамилия, должность, ученая степень и научное звание, служебные адреса и телефоны, телефаксы и адреса электронной почты с указанием автора, ответственного за переписку с редакцией;
- рецензию, заверенную подписью, печатью по месту работы рецензента;
- файлы всех вышеперечисленных представляемых материалов.

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

410012, г. Саратов, ул. Белоглинская 10а, ком. 326 (кафедра психологии образования), журнал «Ученые записки Педагогического

института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика», ответственному секретарю журнала Бочаровой Елене Евгеньевне. E-mail: bocharova-e@mail.ru

Плата за публикацию рукописей не взимается.

Структура публикаций

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

Требования к оформлению рукописи

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

Все страницы рукописи следует пронумеровать.

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

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

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

на литературные источники оформляются в виде концевых сносок по мере встречаемости. Сноски нумеруются арабскими цифрами (¹, ² ...) надстрочными символами.

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

Требования к оформлению электронной версии

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

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

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

Дискеты и рукописи не возвращаются.

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

Более подробную информацию можно получить на сайте www.sarkapsyobr.ru