

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2009. Том 2. № 2 (6)

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Григорьева М.В. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов школьной адаптации	3
Рягузова Е.В. Рефлексивная позиция «Мы» как результат интеракции «Я» и «Другого»	8
Красильников И.А. Социально-психологические механизмы внутренних конфликтов личности	13
Бочарова Е.Е. О субъективном благополучии личности в аспекте социально-психологической адаптации	16
Арендачук И.В. Проблема психологического анализа профессионального развития личности	22
Аринушкина Н.С. Об определении понятий «субъект» и «субъектная позиция»	27
Белкин А.И. Культура и психосоциальные типы авторов граффити	29
Фадеева Т.Ю. Взаимосвязь между реализованностью ценностных ориентаций и уровнем толерантности	36
Малышев И.В. Принципы построения коррекционной программы, направленной на профилактику и преодоление синдрома эмоционального выгорания у представителей экстремальных профессий	39
Одинцова М.А. Жизненное творчество как основа психологической работы с клиентами с поведением жертвы	44
Фомина Л.Ю. Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов в процессе профессионального обучения	48
Барбитова А.Д. Психологические основы проявления интуиции в педагогической деятельности	52

ПЕДАГОГИКА

Шмачилина С.В. Исследовательская рефлексия как критерий формирования исследовательской культуры будущего социального педагога	57
Соколова Е.Е. Общие концептуальные положения обучения с помощью фреймового подхода	61
Тебенькова Е.А. Ценностно-ориентированное содержание гуманистической пропедевтики школьного естественно-научного образования	65
Ваганова В.И. Формирование профессионально-методической деятельности студентов университета при изучении «Практикума по основам преподавания школьного курса физики»	69
Акулова Е.Ф. Дидактическая игра как переходная форма обучения старших дошкольников на этапе подготовки к школе	75
Аббасова А.А. Роль социального педагога в работе с неблагополучной семьей	81
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	86

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Прохоров Дмитрий Валентинович

Заместитель главного редактора

Демченко Адольф Андреевич

Ответственный секретарь

Сломова Наталья Алексеевна

Члены редакционной коллегии

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна

Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович
Знаков Виктор Владимирович
Калужный Анатолий Фанасьевич
Кашапов Мергалис Мергалимович
Панов Виктор Иванович
Паринова Галина Константиновна
Страхов Владимир Иванович
Толочек Владимир Алексеевич
Черникова Тамара Васильевна
Черняева Татьяна Николаевна
Шипова Лариса Валентиновна

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. Подрисуночные подписи печатаются на отдельном листе и должны быть самодостаточными;

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

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

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

Редактор

Лысогорский Владимир Александрович

Художник

Кузнецов Олег Святославович

Технический редактор

Агальцова Людмила Владимировна

Верстка

Козлов Альберт Альбертович

Корректор

Певная Татьяна Константиновна

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 18.05.09

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 10 (10,75).

Уч.-изд. л. 10,25.

Тираж 500 экз. Заказ 75.

Отпечатано в типографии Издательства
Саратовского университета

CONTENTS**PSYCHOLOGY**

GRIGORYEVA M.V.	
INTERRELATION OF EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS OF SCHOOL ADAPTATION	3
RIAGUZOVA E.V.	
REFLECTION POSITION «WE» AS RESULT OF INTERACTION «I» AND «OTHER»	8
KRASILNIKOV I.A.	
SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL MECHANICS OF INSIDE CONFLICTS OF PERSON	13
BOCHAROVA E.E.	
ABOUT SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE PERSON IN ASPECT OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION	16
ARENDACHUK I.V.	
THE PROBLEM OF THE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PERSON'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT	22
ARINUSHKINA N.S.	
ABOUT DEFINITION OF CONCEPT «SUBJECT» AND «THE SUBJECT POSITION»	27
BELKIN A.I.	
CULTURE AND PSYCHOSOCIAL TYPES OF AUTHORS GRAFFITI	29
FADEYEVA T.J.	
INTERRELATION BETWEEN VALUABLE ORIENTATIONS' REALIZATION AND TOLERANCE LEVEL	36
MALYCHEV I.V.	
PRINCIPLES OF THE CONSTRUCTION OF THE CORRECTIONAL PROGRAM DIRECTED TO THE PROPHYLACTIC AND OVERCOMING OF SYNDROME OF EMOTIONAL BOURNOUT AT REPRESENTATIVES OF THE EXTREMAL PROFESSIONS	39
ODINTSOVA M.A.	
VITALITY CREATIVE WORK-BASIS OF PSYCHOLOGICAL WORK WITH CLIENTS WITH BEHAVIOUR OF A VICTIM'S SYNDROME	44
FOMINA L.Y.	
THE FEATURES OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING	48
BARBITOVA A.D.	
PSYCHOLOGICAL BASES OF MANIFESTATION OF INTUITION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY	52

PEDAGOGICS

SHMACHILINA S.V.	
RESEARCH REFLECTION AS A CRITERION TO FORM THE FUTURE EDUCATION SOCIAL WORKERS' RESEARCH CULTURE	57
SOKOLOVA E.E.	
GENERAL CONCEPTUAL STATEMENTS OF EDUCATION WITH THE HELP OF FRAME APPROACH	61
TEBENKOVA E.A.	
VALUES-GUIDED THE CONTENTS OF PRELIMINARY HUMANITARIAN PREPARATION TO TRAINING TO NATURAL SCIENCES AT SCHOOL	65
VAGANOVA V.I.	
FORMING PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS IN STUDYING «PRACTICE OF BASES OF SCHOOLS PHYSICS COURSE STUDYING»	69
AKULOVA E.F.	
DIDACTIC GAME AS THE TRANSITIONAL FORM OF STUDYING SENIOR PRE-SCHOOL WHEN PREPARING TO SCHOOL TRAINING	75
ABBASOVA A.A.	
THE ROLE OF SOCIAL PEDAGOGUE WHEN WORKING WITH UNFAVOURABLE FAMILY	81
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	86

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37.015.3

М.В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Взаимосвязь внешних и внутренних факторов школьной адаптации

В статье рассматривается проблема комплексного влияния различных внешних и внутренних факторов школьной адаптации. Школьная адаптация представлена как сложная многоуровневая система, анализ которой необходимо осуществлять с позиций комплексного и системного подходов. Эмпирически выделены типы организации комплексных факторов школьной адаптации. Показано влияние различной структурной организации факторов на результаты отдельных адаптационных процессов в школе. Выявлена оптимальная структурная организация факторов школьной адаптации и та, которая не способствует эффективной адаптации школьников к условиям обучения.

Ключевые слова: школьная адаптация, факторы школьной адаптации, типы структурной организации, результат школьной адаптации.

M.V. GRIGORYEVA

Interrelation of External and Internal Factors of School Adaptation

In article the problem of complex influence of various external and internal factors of school adaptation is considered. School adaptation is represented as the difficult, multilevel system which analysis is necessary for carrying out from positions of complex and system approaches. Types of the organization of complex factors of school adaptation are empirically allocated. Influence of the various structural organizations of factors on results of separate adaptable processes at school is shown. The optimum structural organizations of factors of school adaptation and the structural organizations, which are not promoting effective adaptation of pupils to conditions of training, are revealed.

Key words: school adaptation, factors of school adaptation, types of the structural organization, result of school adaptation.

Необходимость прогнозирования перспектив развития общества заставляет психологов обращаться к исследованиям проблемы адаптационного взаимодействия личности и среды. Особое внимание обращается при этом на подрастающее поколение, поскольку именно оно воплощает потенциал общественного развития и его качественное своеобразие.

В современной психологической литературе по проблеме адаптации в системе образования определяются некоторые условия этого процесса, выявляются причины

дезадаптации, определяется взаимосвязь адаптации с мотивацией учения, страхом и тревожностью (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова и др.). Анализируя работы школьных психологов, можно отметить, что общим для них являются признание связи адаптации к школе с уровнем психологической готовности учащихся к обучению, комплексный подход к созданию условий для успешной адаптации и выделение в ней интеллектуальной, эмоциональной и социально-психологической сфер, изучение процесса приспособления ребенка к школе с точки

зрения недопущения отрицательного результата, т. е. дезадаптации, доминирование психокоррекционного подхода к этим проблемам, изучение адаптационного процесса в первые месяцы или первый год учебы ребенка в школе.

В то же время не рассмотрены факторы адаптации учащихся к школе в их системно-структурной взаимосвязи, связанные с влиянием на личность средовых факторов, организацией взаимодействия с данными факторами со стороны самого ученика и учителя. Из всего вышесказанного вытекает необходимость изучения процесса адаптации с учетом всех вышеназванных факторов в русле психолого-педагогического исследования.

Целью данного исследования являются выявление типов организации комплексных факторов школьной адаптации и их влияние на общий результат. Для изучения субсистем и факторов этого процесса мы использовали следующие методы: стандартизированное наблюдение, опросные методы, экспертное оценивание, тестирование. Результаты подвергались статистической обработке: вычислялись первичные описательные статистики, использовались корреляционный анализ по Пирсону, факторный анализ методом главных компонент с применением варимакс-вращения, параметрические методы сравнения выборок (критерий t-Стьюдента).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в школах г. Саратова. В эксперименте приняло участие 942 учащихся гимназии и 69 – общеобразовательной школы. Из 40 наблюдаемых классов: 17 – начальных, 15 – среднего звена и 8 – старших.

В процессе адаптации учащихся к школе интеллектуальные, эмоциональные и социальные компоненты общего процесса сложным образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. В соответствии с этим мы выделяем несколько субсистем, характеризующих адаптационное взаимодействие личности и среды в зависимости от уровня психической организации: эмоциональную, интеллектуальную и социально-психологическую. Эмоциональная адаптация наблюдается при взаимодействии характеристик психофизиологического и психологического уровней организации индивида. На психологическом уровне адаптационные реакции учащихся связаны с интеллектом и развитием мотивации учения. Характеристики личности, обусловленные ее взаимодействием

с ближайшим социальным окружением, влияют на социально-психологическую адаптацию ученика. В этой связи на социальном уровне изучаемого явления мы выделяем статус учащегося в первичной группе класса, его социальные роли, отношения, обусловленные социальными явлениями, отношения учителей, отношение родителей к школе и учителям. Все субсистемы взаимосвязаны и взаимоопределяют друг друга и целостную систему общей социально-психологической адаптации. Обоснование выделения элементов системы школьной адаптации и их структурная организация представлены нами в проведенных ранее исследованиях¹.

Структурный анализ школьных адаптационных процессов требует дальнейшего изучения совместного влияния различных внешних и внутренних компонентов школьного взаимодействия на результат. Выявить комплексное влияние данных компонентов на результат адаптации учащихся к изменяющимся условиям обучения можно, применив факторный анализ выделенного множества внешних и внутренних элементов этого процесса. Факторный анализ позволил выявить различные типы организации структурных элементов. Выделяются двух- и трехфакторные структуры, которые, в свою очередь, содержат различные типы организации комплексных факторов школьной адаптации. Рассмотрим особенности выделенных типов структурной организации и определим их влияние на отдельные адаптационные процессы в школе.

В 15% классов встречается двухфакторная организация структурных элементов адаптации, в которой выделяются факторы, интерпретированные нами как «интеллект» (в среднем 43,5% дисперсии) и «контролируемые взрослыми активность, социальное и эмоциональное благополучие» (в среднем 37% дисперсии). Обозначим данную организацию как первый тип. В первый фактор вошли характеристики интеллекта, измеренного в разные периоды школьной адаптации (начиная с 1-го класса и заканчивая тем, в котором школьник учился в момент обследования). Динамика интеллектуального развития личности школьника является достаточно самостоятельным фактором школьной адаптации, что согласуется с мнением тех ученых, которые считают интеллект общей адаптационной способностью и раскрывают его ведущую роль в процессе адаптации человека к окружающей среде на разных уровнях пси-

хической организации². Однако интеллект только тогда может влиять на процесс и результат школьной адаптации, когда включен в ее систему и взаимосвязан с другими элементами. В рассматриваемом случае такого включения не наблюдается, что, как будет показано далее, отрицательно отражается на общем результате адаптации. Во второй фактор вошли следующие элементы процесса школьной адаптации: социально-психологическая и эмоциональная адаптация, учебная мотивация, отношения родителей, оценка учителями и родителями результата школьной адаптации. Взаимосвязь обозначенных элементов свидетельствует о роли взрослых участников учебно-воспитательного процесса в организации мотивационных механизмов учебы и социальной успешности и эмоциональном благополучии школьников.

В 27,5% классов двухфакторная структура элементов школьной адаптации имеет свою специфику – обозначим данную организацию как второй тип комплексной организации. Первый фактор интерпретирован нами как «семейные источники интеллектуальной успешности» (в среднем 47% дисперсии). Он связывает в комплекс те элементы, которые значимо влияют на использование интеллекта в учебном процессе, – учебную мотивацию и отношение родителей к школе и учителям. Хорошо развитая внутренняя учебная мотивация заставляет школьника использовать в процессе освоения знаний один из главных внутренних ресурсов – интеллект. А позитивное отношение родителей к школе и учителям способствует тому, что школа воспринимается ими как важный источник интеллектуального развития и успешности их детей. Второй фактор интерпретируется нами как «контролируемое взрослыми социальное и эмоциональное благополучие» (в среднем 29% дисперсии). В него вошли, как уже говорилось, такие элементы, как социально-психологическая, эмоциональная адаптация, оценка учителями и родителями результата школьной адаптации. Сравнивая с первым типом организации, во втором можно отметить смещение контролируемого влияния родителей с социального и эмоционального благополучия на интеллектуальную активность их детей.

В 10% классов выявлена двухфакторная структура организации элементов школьной адаптации, обозначенная нами как третий тип. Первый фактор интерпретируется как «интеллектуально-учебная активность»

(в среднем 48% дисперсии). По сравнению с аналогичным фактором в структуре второго типа в этой первый фактор усиливается оценкой учителями результата адаптации школьников, что свидетельствует о возрастающей роли интеллекта и активности учащихся в процессе учебы. Второй фактор, как и в первом и втором типах организации, «контролируемое взрослыми социальное и эмоциональное благополучие» (в среднем 31% дисперсии). В данной структуре школьных адаптационных процессов усиление контроля интеллектуальной активности со стороны взрослых сочетается с некоторым ослаблением их внимания, направленного на социально-психологическое и эмоциональное благополучие школьников.

В 5% классов двухфакторную структуру организации элементов школьной адаптации обозначим как четвертый тип. Он включает фактор «школьные источники интеллектуальной успешности» (в среднем 50,5% дисперсии) и фактор «контролируемое родителями социальное и эмоциональное благополучие» (в среднем 29% дисперсии). В этих классах интеллект и учебная мотивация развиваются в значительной степени под влиянием учителей, а социальной успешностью и эмоциональным благополучием учащихся занимаются в основном родители.

В 10% классов двухфакторная структура – пятый тип – школьных адаптационных процессов характеризуется насыщенностью структурных связей, включением отдельных элементов в оба комплексных фактора, связью интеллекта с социально-психологической и эмоциональной адаптацией, поддержкой родителями и учителями практически всех адаптационных процессов. Фактически данная структурная организация может интерпретироваться как единый комплексный фактор, включающий в себя все элементы рассматриваемой структуры.

В 5% классов встречается трехфакторная организация структурных элементов, в которой главные элементы – интеллектуальная, социально-психологическая, эмоциональная адаптация – практически не согласуются друг с другом в общем адаптационном процессе. Это шестой тип структурной организации. Интеллектуальные, эмоциональные и социально-психологические процессы и явления относительно самостоятельны и влияют на специфические результаты школьной адаптации.

Самой распространенной трехфакторной структурой (22,5% классов) является такая, в которой интеллектуальные процессы влияют на общий результат школьной адаптации вне согласованной связи с социально-психологической и эмоциональной адаптацией, а в отдельный комплексный фактор выделяются внешние детерминанты: отношение родителей к школе и учителям, оценка родителями и учителями общего процесса адаптации. Его обозначим как седьмой тип структурной организации.

Восьмой тип структурной организации, выявленный в 5% классов, характеризуется обратной статистической связью отдельных элементов системы с комплексными факторами ее функционирования. Обнаружена конфронтация следующих элементов: интеллекта и учебной мотивации школьников с их эмоциональной адаптацией (усиление эмоционального неблагополучия при увеличении учебной мотивации и развития интеллекта), эмоциональной адаптации учащихся и оценки родителями адаптационных процессов с отношением родителей к школе и учителям (оценивая школьную адаптацию своих детей в целом положительно, родители, тем не менее, отрицательно относятся к школе), социально-психологической и эмоциональной адаптации учащихся с их учебной мотивацией (чем более выражено у школьников нежелание учиться, тем они более благополучны и успешны в социально-психологическом и эмоциональном плане), социально-психологической адаптации школьников с отношением их родителей к школе и учителям (успешная социально-психологическая адаптация школьников в школе связана с отрицательным отношением их родителей к ней).

Рассмотрим, каким образом влияет тип организации комплексных факторов на результативность отдельных адаптационных процессов в школе. Представлены средние оценки интеллектуальной, социально-психологической и эмоциональной адаптации в зависимости от типа структурной организации комплексных факторов (таблица).

Значимо выше интеллект развит у учащихся в классах со вторым типом структурной организации ($t_{кр.ст.} = 2,21 - 2,28$ при $p < 0,01$) и значимо ниже в классах с первым типом структурной организации ($t_{кр.ст.} = 2,29 - 3,38$ при $p < 0,001$) (см. табл.). Как было сказано выше, во втором типе выявлен комплексный фактор «семейные источники интеллектуальной успешности», который связывает элементы школьного взаимодействия, значимо влияющие на использование интеллекта в учебном процессе, – учебную мотивацию и отношение родителей к школе и учителям. В первом типе структуры интеллект не связан с другими элементами школьного взаимодействия. В связи с этим можно сделать вывод о необходимости мотивационной и внешней поддержки родителями процесса интеллектуального развития школьников и включения интеллекта учащихся как общей адаптационной способности в общую структуру школьной адаптации.

Социально-психологическая адаптация учащихся значимо успешнее в классах с третьим типом структурной организации ($t_{кр.ст.} = 2,36 - 3,88$ при $p < 0,001$) и проблематичнее в классах с пятым, первым и четвертым типами структур ($t_{кр.ст.} = 2,46 - 3,79$ при $p < 0,001$). В классах с третьим типом структуры, как было замечено выше, усиление контроля интеллектуальной активности со стороны взрослых сочетается с некоторым ослабле-

Взаимосвязь адаптационных процессов с типами структурной организации комплексных факторов

Адаптационные процессы в школе	Тип структурной организации комплексных факторов школьной адаптации							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Интеллектуальная адаптация (в % от максимального результата по тестам интеллекта)	55,7	66	65,5	63,3	63,4	64,8	62,5	62,5
Социально-психологическая адаптация (по 10-балльной шкале)	8,4	9	9,5	8,5	8,3	8,9	9,2	9,3
Эмоциональная адаптация (по 10-балльной шкале)	8,6	9,2	9,6	9,1	8,9	9,3	9,5	9,5

нием их внимания к социально-психологическому и эмоциональному благополучию школьников. Относительная свобода школьников и самостоятельная организация ими своего социально-психологического пространства в условиях школы, в свою очередь, благоприятно сказывается на результате их социально-психологической адаптации. Невозможность эффективно использовать свой интеллект в социально-психологическом взаимодействии, как в классах с первым типом структуры, не позволяет учащимся антиципировать и улучшать взаимоотношения и взаимодействие с другими участниками учебно-воспитательного процесса, фактически развивается академический интеллект в ущерб социальному. Условия школьной адаптации в классах с четвертым типом структуры, когда интеллект и учебная мотивация развиваются в значительной степени под влиянием учителей, а социальной успешностью и эмоциональным благополучием учащихся занимаются в основном родители, также не способствуют успешности социально-психологической адаптации. Такое разделение сфер влияния между взрослыми участниками учебно-воспитательного процесса не позволяет координировать информацию об ученике и учитывать ее при организации адаптационных процессов, а требования к учащимся со стороны учителей и родителей могут быть противоречивыми. Не способствуют успешной социально-психологической адаптации и условия в классах с пятым типом структуры, когда насыщенность взаимовлияния различных элементов школьного взаимодействия, усиление их интеграции и снижение четкости «требований» отдельных факторов школьной адаптации провоцирует у учащихся информационную неопределенность, в том числе и в социальном взаимодействии.

Эмоциональная адаптация школьников (см. табл.) проходит лучше в классах с третьим типом структуры ($t_{кр.ст.} = 2,16 - 3,48$ при $p < 0,001$), что объясняется относительной свободой выражения своих эмоций. Это способствует снижению внутреннего напряжения, эмоциональному комфорту и благополучию. Эмоционально благополучно учащиеся чувствуют себя и в классах с седьмым и восьмым типами структуры. В первом случае социально-психологическая адаптация учащихся связана с их интеллектуальными процессами и относительной независимостью

эмоциональных проявлений от интеллектуального и социального успеха. Другими словами, источники позитивных или негативных эмоций учащихся находятся, скорее всего, вне процессов школьного взаимодействия, что создает хорошую основу для компенсации негативных и более полного насыщения позитивных эмоций. Во втором случае эмоциональная адаптация школьников (достижение ими адекватного ситуации эмоционального благополучия и комфорта) находится в некоторой оппозиции к их интеллектуальному развитию, учебной мотивации и отношению родителей к школе и учителям. Другими словами, эмоционально комфортнее чувствуют себя учащиеся, у которых низкая учебная мотивация, невысокий интеллект, что, скорее всего, влияет на их академическую успешность, однако родители, негативно относясь к школе, должны быть, оказывают своим детям эмоциональную поддержку. Возможно также, что, испытывая неуспех в интеллектуальной деятельности и учебе, эти школьники в процессе эмоциональной десенсибилизации учатся не реагировать на объективные трудности во взаимодействии с окружающей действительностью и компенсируют эти трудности положительными эмоциями, испытываемыми в процессе взаимодействия с более широкой внешкольной средой.

Таким образом, проведенный структурный анализ факторов школьной адаптации позволяет сформулировать следующие выводы.

В целом наиболее оптимальным для общего результата школьной адаптации является третий тип организации ее комплексных факторов. Достаточный контроль и поддержка учителями и родителями развития интеллектуальной и мотивационной сфер личности учащихся и относительная свобода их социально-психологического и эмоционального функционирования являются теми условиями, которые способствуют и интеллектуальной, и социально-психологической, и эмоциональной адаптации школьников, что, в свою очередь, служит хорошей психологической предпосылкой для эффективного взаимодействия личности учащегося и образовательной среды.

Наиболее проблематичен для учащихся первый тип организации комплексных факторов, когда интеллект практически не включается в общую систему школьной адаптации. Социально-психологические процессы, на-

чинающиеся с социальной перцепции, процессы самопознания, которые запускают саморегуляцию – важную составляющую процесса эмоциональной адаптации, – процессы обнаружения несоответствия требованиям среды, с которых, собственно, и начинается школьная адаптация, – все это требует активной и напряженной интеллектуальной деятельности. Как видно из показанной нами выше специфики первого типа структурной организации, данные процессы протекают в большей степени стихийно, ошибки взаимодействия учащимися учитываются плохо или совсем не учитываются, процесс обнаружения и решения проблемных ситуаций взаимодействия со средой протекает неэффективно. В итоге у школьника слабо развивается интеллектуальная сфера личности,

а требования со стороны взрослых эффективности социально-психологического взаимодействия и эмоционального благополучия (фактически беспроblemности) еще больше обостряют проблемность этих ситуаций.

Социально-психологическая и эмоциональная адаптация учеников к школе осложняется в условиях, когда все виды адаптационных процессов взаимоопределяют друг друга. В этом случае учащиеся любого возраста переживают позиционный, диспозиционный и эмоциональный дискомфорт, что связано с состоянием напряжения при переработке большого количества информации и учета при принятии решения сложных структур взаимосвязи интеллектуальных, социально-психологических и эмоциональных явлений.

Примечания

¹ Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008.

² См.: Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2000; Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. М., 1969; Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002.

УДК 159.942:7.01

Е.В. РЯГУЗОВА

Саратовский государственный университет

E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Рефлексивная позиция «Мы» как результат интеракции «Я» и «Другого»

В статье представлены результаты анализа и эмпирического исследования рефлексивной позиции «Мы» в рамках семейных и дружеских отношений. Утверждается, что «Мы» конструируется в зоне пересечения личных (ценностных, смысловых) пространств, имеет эмоциональные, когнитивные и регулятивные компоненты и определяется самостью, являющейся результатом постижения себя и Другого.

Ключевые слова: рефлексивная позиция, семья, семейная идентичность, дружба, личностная идентичность, постижение Другого.

E.V. RIAGUZOVA

Reflection Position «We» as Result of Interaction «I» and «Other»

The paper presents the results of the analysis and empirical investigations of reflection position «We» in the families and friendships connections. The paper alleges that «We» is constructs in the field of transition persons, values and meanings spaces, it has emotions, cognitions and regular components and it is identifies myself as results comprehension of the Other.

Key words: reflection position, family, families identity, friendship, personal identity, comprehension of the Other.

В контексте социально-психологического дискурса «Другой» выступает в двух различных, но, на наш взгляд, взаимосвязанных и комплиментарных аспектах: первый аспект рассмотрения «Другого» связан с понятием

«абсолютный Другой», т.е. внешний по отношению к субъекту, пространственно отделенный другой человек, интеракция с которым является фактором и условием развития Я; второй аспект отсылает нас к «обобщенно-

му Другому», т.е. «Другому внутри меня», который выступает как компонент образа Я и/или «не-Я». Аналитическая оптика рефлексии «Другого» в данном случае фокусируется на целостности этого образа и невозможности существования одного без другого.

Социальный мир, помимо значимых других, включает в себя большое количество людей, объединенных понятием «Они». Мы предлагаем это множество условно разделить на группы, отмечая при этом потенциальную и реальную возможность перемещения и трансформации акторов из одной выделенной группы в другую:

– группа «Мы» образована близкими, понятными, интересными и значимыми для конкретного субъекта людьми, объединенными определенными социальными связями и/или разделяющими сходные интересы и установки. При этом не вызывает сомнения тот факт, что внутри этой ингруппы также существует дифференциация по разным классификационным основаниям – пол, возраст, психометрический статус, уровень симпатии, аттракции и т.п.;

– группа «Вы», «Иные» включает людей, вызывающих интерес и уважение, но при этом разделяющих иные взгляды, мнения, установки. В этом формате взаимодействие с «Другим» является результатом диалога, процесса достижения понимания и согласия, который основывается на поэтапном согласовании ценностных, смысловых, поведенческих и коммуникативных программ партнеров;

– группа «Чужие», актуализирующая у субъекта опасения, страхи или, наоборот, агрессивные установки и враждебные установки, связана с наличием ценностных ограничений и смысловых преград, очерчиванием демаркационных линий, выстраиванием защитных фронтов;

– группа «Недифференцированные они» – другие» состоит из незнакомых, неперсонифицируемых, обезличенных людей, интеракции с которыми, может быть, и происходят на ритуальном или манипулятивном уровне межличностного общения, но не оставляют заметного следа в интрапсихическом мире, т.е. другие из этой группы психологически не существуют для Я и не интересуют его, именно поэтому мы номинировали эту группу как «другие» со строчной буквы.

Приведенная типология, не претендуя на содержательную полноту, показывает,

что человек, «со-бытийствуя с Абсолютным Другим»¹, дифференцирует и категоризирует его на основе различных критериев – социальных, социокультурных, психологических, которые у него сформировались и/или которые им интернализированы.

Целью данной работы является рефлексия субъективных представлений о пространстве «Мы», репрезентированном в нашем исследовании семейными и дружескими интеракциями.

Для реализации указанной цели решались две эмпирические задачи:

– изучение семейной идентичности через анализ субъективных представлений о семье и репрезентации семейных ценностей;

– анализ особенностей социальной перцепции Друга как варианта себя и Другого.

Решая первую, мы исходили из того, что семья олицетворяет собой значимый источник эмоциональной опоры для ее членов, именно она обеспечивает человеку фундамент для формирования идентичности, устойчивых оснований социальной жизни².

В связи с этим можно говорить о семейной идентичности (термин введен Н. Аккерманом), которая отражает сознательное или бессознательное отождествление себя с родом, освоение и присвоение ценностей и смыслов определенной семейной системы, результат самокатегоризации в рамках той или иной семейной группы. При этом под семейной идентичностью мы понимаем не только принятие ценностей, норм и идентификацию себя с конкретной семьей, в которой происходит первичная социализация, но и осознание трансгенерационных связей, «трансгенерационной контекстуальной психогенеалогии», о которой пишет А.А. Шутценбергер³. Следовательно, семейная идентичность, в структуре которой мы предлагаем выделять горизонтальную и вертикальную составляющие, является той изначальной социальной матрицей, которая устанавливает знаковую систему координат для человека, одновременно защищая его от иного, чужого, инакового и ограничивая своим, самобытным, родным. Семья становится условием производства и концептуализации идентичности, которая, в свою очередь, является результатом напряженной рефлексивной работы постижения себя и Другого.

Для решения первой задачи использовался следующий диагностический инструментарий: рисунок «Карта семьи», Реп-тест

и методика «Незаконченные предложения». В исследовании принимало участие 60 испытуемых, имеющих, помимо родительской, собственную семью.

Рисуночная методика позволила топографически определить структуру семьи, т.е. представить пространственный срез семейной системы. При этом мы исходили из того, что момент объективации группы и характер этой объективации являются чрезвычайно важным слагаемыми семейной идентичности. Значимыми показателями горизонтальной составляющей семейной идентичности для нас явились два понятия: «связь», отражающая психологическое расстояние между членами семьи, и «иерархия», определяющая отношения доминантности–подчиненности. Третий индикатор, выявленный с помощью этой методики, репрезентировал вертикальную составляющую семейной идентичности и отражал наличие межпоколенных связей.

С помощью репертуарной решетки Реп-теста, содержащей значимые семейные фигуры (всего 16 фигур), мы определяли основные конструкты, т.е. особые референтные оси, посредством которых человек упорядочивает свое психологическое пространство, конструирует его и интерпретирует значимых людей, полагая при этом, что большинство из конструктов фиксирует и отражает систему семейных ценностей, которые открыто одобряются, транслируются и культивируются.

Проективная методика «Незаконченное предложение» диагностировала семейные ценности в контексте дихотомии «реальность – идеальность», позволяя анализировать особенности функционирования семейной системы на актуальном и идеальном уровнях. Кроме того, учитывая, что идентичность всегда конструируется в отношении различий и через различие, мы ввели еще одну бинарную оппозицию – «свой – чужой», поскольку семейная идентичность подразумевает наличие ощущаемой личности, т.е. совокупности отличительных черт, признаков, социально-психологических характеристик, специфически присущих конкретной семье. Принимая во внимание, что семейная идентичность – это эмоциональное и когнитивное «Мы» данной семьи, связанное с самосознанием личности и характеризующееся различной степенью включения или противопоставления «Я» и «Мы», было проанализировано специфическое содержательное наполнение последней семантической категории в ка-

честве своеобразного индикатора осознания принадлежности к некоей семье. Полученные результаты позволили условно дифференцировать всю совокупную выборку испытуемых на три группы.

I группу (20%) составили испытуемые, имеющие четко сформированную позитивную семейную идентичность. Указанный вид обнаруживается только в тех семьях, которые характеризуются гибкой иерархической структурой власти, четко сформулированным семейным кодексом, сильным родительским союзом, неповрежденными трансгенерационными связями. При этом родительская власть предполагает не безусловное доминирование родителей над детьми, а признание их силы, обеспечивающее защищенность и безопасность для детей. Представители этой группы легко актуализируют чувство «Мы» через такие репрезентации, как «Мы – сила!», «Мы – единое целое». Более того, они указывают чужих конкретно, а не абстрактно, четко идентифицируя и опознавая их как отличных, иных, которых они не понимают и не принимают.

Во II группу (52%) были включены испытуемые с односторонне сформированной семейной идентичностью, в структуре которой отсутствовала вертикальная составляющая. Для них «Мы» – это конкретная семья, главным образом, собственная: «Мы – это я, муж и дочка», «Мы очень счастливы друг с другом», «Мы – добрые и открытые люди». Дифференциация структур принадлежности четко определена: «Чужие могут быть друзьями семьи», «Чужие – потенциальные знакомые».

В III группу вошло 28% совокупной выборки, у которых выявлялась диффузная семейная идентичность. Испытуемые этой группы, во-первых, не указывают трансгенерационных связей, во-вторых, при определении, кто такие «Мы», они либо затрудняются определить, либо рассматривают «Мы» как личное местоимение, заканчивая предложение таким образом: «Мы поссорились», «Мы гуляем в парке», «Мы ходим в гости». Дифференциация «свой – чужой» также достаточно специфична и размыта: «Чужие – это злые люди», «Чужие мне не нравятся».

Что касается референтных осей, выделенных с помощью Реп-теста, то обращает на себя внимание индивидуальный разброс испытуемых внутри каждой группы: от большого количества и разнообразия выделенных

конструктов, свидетельствующих о когнитивной сложности испытуемых, от маркировки нюансов и тонкостей личности семейных фигур до однообразия и поверхностности конструктов, указывающих на простоту конструктивной системы индивида и недифференцированное мнение о значимых других или о незначимости членов семейной системы.

Содержание и характер конструктов свидетельствуют о том, что испытуемые, включенные нами в первую группу, используют в качестве конструктов личностные качества и свойства – доброту, интеллект, свободу, уверенность, целеустремленность, общительность, терпеливость, толерантность, отзывчивость, – тогда как испытуемые из других групп выделяют в качестве конструктов, различающих семейные фигуры, несущественные, на наш взгляд, для такой дифференциации признаки, такие как пол, возраст, образование, особенности конституции, социальный статус, наличие детей. Связь различных фигур с конструктами и между собой также указывает на отличительные признаки I группы, для которой характерны большая открытость, коммуникативность и наличие таких значимых в контексте данной работы конструктов, как уважение, взаимопонимание, взаимовыручка, эмоциональная привязанность.

Для решения второй исследовательской задачи использовался ряд незаконченных предложений, касающихся субъективных представлений о друге: «Друг – это тот, кто...», «Лучший друг – это тот, кто...», «Я хочу/не хочу, чтобы мой друг стал...». В исследовании приняли участие учащиеся 8–9-х классов в количестве 64 человек. Подростковый возраст был выбран не случайно. Известно, что именно в это время развитие связывается с самопознанием, которое определяется не только осознанием себя, формированием Я-концепции и конструированием смыслов своего существования, но и рефлексией Другого, друга. В этом случае самопознание обусловлено возникновением особого характера отношений, складывающихся между людьми, – ценностных, дружеских, ядром которых является доверие, проявляющееся в уверенности, надежности, безопасности и предполагающее наличие одновременного восприятия себя и другого как ценности и как субъекта. Дружба между людьми представляет собой источник самопознания, предполагающий «выход за пределы эгоистического состояния самоудовлетвореннос-

ти. Друг – это носитель особого, значимого отношения к другому человеку – отношения самопознания»⁴.

Самыми распространенными ответами на вопрос «Друг – это тот, кто...» были те, которые отражали представления подростков о ключевых функциях друга. Они разделены нами на следующие блоки:

– помощь и поддержка: «не бросает в трудную минуту», «никогда не подводит», «выручает и помогает», «дает списать контрольную работу», «радуется успехам»;

– доверие: «предан и откровенен», «не предаст», «доверяет тебе свои секреты», «честен с тобой»;

– принятие: «принимает таким, какой я есть», «выслушивает без замечаний и наставлений», «любит», «всегда понимает», «дружит со мной просто так», «уважает тебя и радуется твоим успехам», «знает и понимает меня лучше всех»;

– схожесть интересов: «единомышленник», «имеет с тобой общие темы и интересы», «согласен с тобой в какой-то области интересов», «может весело проводить со мной время».

Следовательно, основными функциональными характеристиками друга для подростка являются обеспечение психологической безопасности через помогающие и поддерживающие практики и конструирование коммуникативного пространства на основе доверия, согласованности интересов и высокого уровня принятия со стороны партнера по общению⁵.

Обратим внимание на важный факт, выявленный нами в ходе анализа полученных результатов: практически все определения друга содержат характеристики, имеющие значение не для его идентификации, а для персонификации самости. Исключение составляют всего два определения – «друг – это человек с большой буквы» и «друг – это тот, кто уважает других людей», – которые, на наш взгляд, следует рассматривать как стереотипные суждения, содержащие скорее идеализированное, чем реальное представление о друге.

Сделанный вывод уточняется ответами на вопрос «Лучший друг – ...», в основном повторяющимися ответы на предыдущий вопрос, поэтому мы акцентируем внимание только на тех из них, которые дополняют и конкретизируют понятие «Лучший друг». В нашем случае это ответы, подчеркивающие:

– исключительность: «может быть только один», «не боится сказать тебе правду в лицо», «по жизни идет с тобой рядом», «окажет любую помощь и бескорыстно», «большую часть времени проводит с тобой»;

– интимность: «кому можно доверять свои секреты», «разделяет со мной счастливые минуты»;

– готовность к самопожертвованию: «может пожертвовать многим для меня», «может пожертвовать собой ради тебя», «готов ради меня на все», «пойдет с тобой и в огонь, и в воду».

Анализ этих ответов показывает эксклюзивность фигуры лучшего друга, которая определяется не столько количественными характеристиками и режимами подкрепления (эмоционального, когнитивного, регулятивного), сколько качественными характеристиками – ему разрешается делать то, что для других непозволительно, именно с ним выстраиваются субъективно симметричные отношения, только он имеет доступ к сокровенному и интимному, но при этом исключительно ему атрибутируется определенная схема должествования, связанная с готовностью пожертвовать своими интересами ради Друга. Полученные результаты указывают на то, что, характеризуя лучшего друга, подросток выстраивает некий возможный, вероятностный образ (фиксированный и традиционный для социальной группы), дающий ему уверенность в том, что при определенных обстоятельствах близкий друг будет вести себя именно так, а не иначе. В связи с этим представляют интерес ответы на вопрос «Я хочу/не хочу, чтобы мой друг стал...», касающиеся осознания жизненной перспективы Друга. Все полученные ответы были проанализированы в формате четырех категорий: личностные качества, профессиональная и социальная роль, особенности взаимодействия.

Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки хотят видеть своего друга «хорошим», «добрым», «искренним», «отзывчивым», «трудолюбивым человеком» и не хотят, чтобы он стал «жадным», «глупым», «замкнутым», «высокомерным эгоистом». Что касается ролевой определенности, то для подростков важны будущий социальный статус и социальное положение друга, при этом они ориентированы как на престижные профессии («спортсмен», «директор») и на материальный достаток («богатый», «обеспеченный человек»), так и на включение и

принятие определенной референтной группой («уважаемый», «влиятельный человек», «хороший семьянин»).

Очерчивая нежелательную перспективу, большинство испытуемых (85%) ответило, что они не хотят, чтобы их друг стал наркоманом, вором, убийцей и алкоголиком, т.е. входил в такую социальную группу, социальный статус которой либо низок, либо не одобряется обществом. Обращает на себя внимание то, что большинство испытуемых понимает тотальность деструктивного воздействия наркотиков и алкоголя, и не хочет, чтобы их близкие оказались в этой сложной и безвыходной ситуации.

Для нас особый интерес представляют ответы, касающиеся антиципации совместного будущего, т.е. связанные со спецификой потенциального взаимодействия с близким другом. При этом напомним, что содержание вопроса не предполагало инклюзии себя в это потенциальное будущее, тем не менее таких ответов было получено достаточно много и их стилистика весьма своеобразна: «Я хочу, чтобы мой друг стал ...» – «помогал мне», «не забывал меня», «делил со мной победы», «остался другом», «жил со мной в одном городе», «принимал моих новых друзей»; «Я не хочу, чтобы мой друг стал ...» – «был далеко», «отдалился от меня», «бросил меня навсегда», «стал моим врагом».

На наш взгляд, указанные ответы подтверждают, что ролевая позиция «друг» всегда соотносится с самостью, неотделима от нее, составляет с ней единый гештальт. Описывая дружбу, подросток основывается не столько на опыте конкретных дружеских отношений, сколько на сформированном в процессе социализации и интернализованном образе Друга, раскрывая самого себя через Друга, позиционируя Друга как вариант «Другого внутри меня».

Таким образом, проведенный теоретический анализ и эмпирическое изучение субъективных представлений о пространстве «Мы», представленном семейными и дружескими отношениями, позволяют констатировать, что рефлексивная позиция «Мы» конструируется в зоне пересечения личных пространств «Я» и «Ты» и представляет собой единый гештальт, характеризуемый эмоциональными, когнитивными, ценностными, смысловыми и регулятивными компонентами и определяемый самостью, являющейся результатом постижения себя и Другого.

Примечания

¹ См.: Слободчиков В.И. Христианская психология в системе психологического знания // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 2. С. 90–97.

² См.: Рязузова Е.В. Семейные лики идентичности // Проблемы психологической науки в XXI веке: материалы юбилейной междунар. науч.-практич. конф. Саратов, 2006. С. 132–134.

³ См.: Шутценбергер А. Синдром предков. М., 2005.

⁴ Аникина В.Г. «Другой» как рефлексивная позиция в самопознании человека // Личность и бытие: субъектный подход: Материалы науч. конф., посвященной 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского. М., 2008. С. 234.

⁵ Наши результаты полностью согласуются с исследованиями И.С. Кона, которые изложены им в фундаментальной работе (см.: Дружба. Этико-психологический этюд. М., 1989). Не ставя целью повторить эти результаты, мы пытаемся осмыслить фигуру «Другого», в данном случае друга, как вариант рефлексии себя.

УДК 316.6

И.А. КРАСИЛЬНИКОВ

Саратовский государственный университет

E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

Социально-психологические механизмы внутренних конфликтов личности

В статье рассматривается социально-психологическая модель внутренних конфликтов личности. Дается описание конфликта на основании понятий «амбивалентная идентичность», «рассогласование в Я-концепции», «роль и экспектации». Указывается, что ролевая перегрузка личности неоднозначно связана с формированием внутреннего конфликта.

Ключевые слова: амбивалентная идентичность, личностно-ролевой конфликт, Я-концепция, экспектации, ролевая перегрузка.

I.A. KRASILNIKOV

Socially-Psychological Mechanics of Inside Conflicts of Person

This article is considered socially-psychological model of inside conflicts of person. Conflict is described on the basis of conceptions as «ambivalent identity», «not coordination into self-conception», «roller and expectations». We say that roller overload of person are connected not simply with forming introconflict.

Key words: ambivalent identity, personality-roller conflict, self-conception, expectations, roller overload.

Эффективность психотерапевтической практики во многом определяется тем, как психолог, психотерапевт понимает механизмы возникновения тех внутриличностных конфликтов, которые лежат в основе депрессии, тревог и страданий личности. Внутриличностные конфликты в психотерапевтическом консультировании являются главной мишенью для воздействия в консультационном процессе.

Социально-психологический подход предполагает рассмотрение личности в связи с ее включенностью в те или иные социальные группы. Вступая во взаимодействие с другими людьми, человек выполняет определенные роли, обладает статусом. Окружающие ожидают от лиц с определенной ролью тех или иных действий, т.е. имеют ролевые ожидания (экспектации). Социально-психологические свойства личности

позволяют ей играть определенные роли в обществе и занимать определенное положение в группе¹.

Индивидуальные особенности личности проявляются в своеобразии ролевого поведения, которое в социальной психологии рассматривается как функция двух основных переменных – социальной роли и Я. Успешность интериоризации требований к социальной роли зависит от Я-концепции личности². Однако А.Н. Леонтьев считает, что сводить личность только к совокупности ролей недопустимо³. Одним из вариантов описания внутренних конфликтов личности, затрагивающих деятельностную сферу социальной жизни, является обобщенная модель «ролевых конфликтов». В ней используются представления о совокупности личностных ролей, между которыми могут возникать столкновения и противоречия.

А.Л. Свенцицкий считает, что любая роль существует отдельно от личности, выполняющей ее. Интересы и установки личности вносят определенные изменения в ролевое поведение. Проблема соотношения психических свойств личности и ее ролевого поведения (как личность влияет на роль и как роль влияет на личность) сложна и мало изучена⁴.

На личностном уровне Н.В. Гришина различает два вида ролевых конфликтов⁵:

– конфликт «Я–роль» (в рамках одной роли): имеют место противоречия между требованиями роли и возможностями, потребностями личности. Такой вид конфликта называют личностно-ролевым, а В.С. Мерлин называет его «конфликтом долга и личных мотивов»⁶;

– межролевые конфликты, когда у одной и той же личности имеются противоречия, столкновения нескольких взаимоисключающих ролевых позиций.

Интеракционистская школа в лице Т. Шибутани рассматривает внутренний конфликт «Я–роль» как результат несогласованности экспектации и ролевых возможностей личности (экспектации других могут быть не приняты личностью). В сознании личности представлены, с одной стороны, требования и ожидания других относительно ее ролевого поведения, а с другой – функциональные возможности для выполнения данной роли. Их рассогласование приводит к возникновению внутреннего конфликта⁷.

Модифицированный вариант ролевого внутреннего конфликта предложен Я. Морено, показавшим, что в его основе лежит «кластерный эффект»: любая роль подразделяется на несколько других. Отдельные роли, находящиеся в латентном состоянии, могут входить в противоречие с актуализированными, что и вызывает внутриличностный конфликт – одни роли личность принимает, а другие отвергает⁸.

В рамках описания ролевого поведения в психологических состояниях личности Э. Берном выделено три типа-роли, соответствующих директивному (родитель), разумному (взрослый) и инфантильному (ребенок) способу социального взаимодействия. Хотя Э. Берн делал акцент на описании межличностных конфликтов (как пересечении интерактивного взаимодействия), тем не менее внутренний конфликт с этих позиций можно рассматривать как конфликт двух субличностей, также имеющих пересекающиеся внутренние интеракции⁹.

Проведя всесторонний системный анализ феноменологии конфликтов, Н.В. Гришина выделила факторы, определяющие интенсивность ролевого конфликта: степень совместимости/несовместимости разных ролевых ожиданий; жесткость, с которой эти требования предъявляются; личностные характеристики самого индивида; его отношение к ролевым ожиданиям. Завышенные интериоризованные требования к различным социальным ролям, выполняемые личностью, могут привести к внутренним конфликтам и, как следствие, к снижению возможностей адекватной социальной адаптации¹⁰.

Учитывая взгляды К. Юнга на проблему происхождения внутренних конфликтов в культуральном аспекте, представитель позитивной психологии и психотерапии Н. Пезешкиан рассматривает актуальный внутренний конфликт как результат взаимодействия трех факторов – реальных жизненных стрессовых событий, микротравм, накапливающихся в процессе жизнедеятельности, личностных способностей по переработке психической напряженности. Причем последний фактор определяется соотношением у личности качеств «западного» и «восточного» человека: преобладание в мотивационной структуре личности элементов «западной культуры» (стремление к конкуренции, доминированию и т.п.) ведет к возникновению внутреннего конфликта¹¹.

Внутриличностные конфликты представляют собой системные психические образования самосознания, которое, в свою очередь, определяется ролевой структурой Я-концепции. По мнению У. Джемса, Дж. Мида, Г. Блумера и др., Я-концепция формируется на основе идентичности с различными социальными группами¹². Ввиду того что идентичность личности с различными социальными группами означает присваивание определенных ценностных ориентаций, которые могут быть не согласованы в отношении одного и того же объекта действительности, риск возникновения конфликтов может быть высоким.

Х. Тейфел, Дж. Тернер считают, что самоидентификация с «хорошей, высокостатусной» группой обеспечивает внутреннюю удовлетворенность и повышает самооценку, самоуважение, а самоидентификация с «плохой, низкостатусной» группой приводит к снижению самооценки и эмоциональному дискомфорту. Сравнение личностью обеих групп приводит к повышению мотивации пе-

рейти в «хорошую» группу¹³. Появление этой мотивации означает усиление фрустрации и внутренних конфликтов, связанных с труднопреодолимыми внутренними препятствиями.

Если по каким-либо причинам личность понимает, что такой переход невозможен даже в принципе (сильная идентичность с прежней социальной группой, этническая принадлежность, непроницаемость границ своей или чужой группы, недостаток способностей и др.), может возникнуть смысловой экзистенциальный внутренний конфликт. Компенсаторным способом разрешения конфликта может быть психологическая защита, например рационализация (поиск удобной интерпретации в свою пользу и др.).

Разновидностью внутренних конфликтов на основе социально-психологических механизмов является гендерно-ролевой конфликт. Как писал К.Г. Юнг, вопрос «Кто Я?» – один из самых главных для каждого человека; это вопрос о самости¹⁴. Так, личностно-ролевой конфликт у женщин проявляется в амбивалентной идентичности: они «борются» за освобождение от прежде существовавших гендерных ролей, которые, с точки зрения принятых обществом стереотипов, являются неэффективными. Внутренний конфликт мотивирует личность к поиску способов его разрешения, а именно обретению новой маскулинной идентичности.

Следует отметить, что современное общество, мотивируя личность к социальному развитию, может вызывать перегрузку ролями и, соответственно, усиление тревожных экспектаций относительно своей личности. Так, авторы Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева считают, что «ролевой перебор» может превысить психические возможности индивида и это приводит к возникновению межролевых конфликтов и даже кризису самоидентичности¹⁵.

Существует противоположная точка зрения П.В. Линвилл, которая указывает, что разнообразие Я-концепции является источником гармоничного психического развития. Это лучше всего защищает личность от стресса, так как имеются роли-заменители (проблема пенсионеров, военных, спортсменов). Личности со сложной Я-концепцией менее подвержены депрессии, колебаниям настроения в зависимости от успеха или неудачи, а ролевой недобор может привести к серьезным психологическим проблемам¹⁶.

Американские исследователи Дж. Крокер, Б. Мэйор, обращая внимание на стигмы –

внешние физические отметины, уродства, яркие отличия (афроамериканцы в США и др.), – считают, что различие между Я-реальным и Я-идеальным порождает тревожность, депрессивность¹⁷. Такой конфликт часто парадоксальным образом разрешается демонстрацией этих физических признаков. У стигматизированных людей центральным аспектом Я-концепции является осознание своей стигмы.

Опираясь на понимание внутриличностного конфликта К. Роджерса как расхождения между Я-реальным и Я-идеальным, Е.Т. Хиггинс предлагает анализировать Я-долженствующее. В зависимости от типа расхождения определяется тип переживания и, соответственно, тип внутреннего конфликта¹⁸.

В когнитивном аспекте анализирует конфликт Р. Бэрон. Им разработана теория «конфликта внимания». Он утверждает, что присутствие других служит источником возбуждения, но, прежде чем начнется возбуждение, присутствие других, будучи отвлекающим фактором, вызывает конфликт внимания в основной деятельности. Это требует повышенных энергетических затрат организма для того, чтобы справиться с возникшим конфликтом. Конфликт социального внимания может тормозить текущую деятельность или даже прекратить ее. Сбой в когнитивном процессе приводит к перевозбуждению и эмоциональному напряжению. Ожидание оценки со стороны других приводит к возникновению конфликта внимания ввиду того, что личность стремится выглядеть социально желательным образом¹⁹. Фактически здесь речь идет о социальном давлении на личность, при котором возникает рассогласование в когнитивно-аффективно-поведенческой сфере. Сюда же можно отнести и феномен конформного поведения как результат невозможности экзистенциально разрешить личностно-ролевой конфликт.

Анализируя различные психологические исследования, можно сделать некоторые выводы о социально-психологических механизмах внутренних конфликтов личности:

– эффективность психотерапевтического консультирования определяется тем, насколько адекватно психолог-консультант понимает социально-психологические механизмы, запускающие образование внутренних конфликтов личности;

– идентичность личности с различными социальными группами, которые имеют про-

тиворечивые жизненные ценностные ориентации, создает риск возникновения конфликтов личности;

– повышенные интериоризованные групповые ожидания личности относительно своего статуса и выполняемой роли повышают риск образования внутренних конфликтов и тревожных состояний. Вопрос о «ролевой перегрузке» в контексте разрешения внутренних конфликтов остается открытым: тре-

буются дополнительный анализ критериев этого явления и соответствующие эмпирические исследования;

– Я-долженствующее как морально-нравственный компонент самосознания участвует в образовании внутренних конфликтов личности. Однако недостаточно исследовано, в какой мере эта структуры влияет на формирование интрапсихологических конфликтов.

Примечания

¹ См.: Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М., 2003.

² См.: Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д, 1998.

³ См.: Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.

⁴ См.: Свенцицкий А.Л. Социальная психология. М., 2003.

⁵ См.: Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2000.

⁶ См.: Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Под. ред. Е.А. Климова. М.; Воронеж, 1996.

⁷ См.: Шибутани Т. Указ. соч.

⁸ См.: Лейтц Г. Ролевые конфликты. Психология конфликта. СПб., 2001. С. 155–164.

⁹ См.: Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия. СПб., 1992.

¹⁰ См.: Гришина Н.В. Указ. соч.

¹¹ См.: Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М., 1996.

¹² См.: Семечкин Н.И. Социальная психология. СПб., 2004.

¹³ См.: Teyfel H., Turner J. The Social Identity Theory of intergroup behaviors // Psychological of Intergroup Relations / Eds. S. Worchel and W.G. Austin. Monterey, CA, 1982. P. 7–24.

¹⁴ См.: Юнг К.Г. Психология бессознательного. М., 2006.

¹⁵ См.: Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. Психологическая защита. М., 2000.

¹⁶ См.: Linville P.W. Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression // Journ. of Personality and Social Psychology. 1987. № 52. P. 663–676.

¹⁷ См.: Crocker J., Major B. Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma // Psychological Review. 1989. № 96. P. 608–630.

¹⁸ См.: Higgins E.T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect // Psychological Review. 1987. № 94. P. 319–340.

¹⁹ Baron R. Distraction-conflict theory: progress and problems // Advances in Experimental Social Psychology. 1986. № 19. P. 1–40.

УДК 159.922

Е.Е. БОЧАРОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: bocharova2004@bk.ru

О субъективном благополучии личности в аспекте социально-психологической адаптации

В статье рассматривается проблема субъективного благополучия личности в аспекте социально-психологической адаптации. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи компонентов адаптированности и субъективного благополучия. Показано, что, с одной стороны, субъективное благополучие выступает как внутренний критерий адаптированности, с другой – является одним из факторов, детерминирующих процесс социально-психологической адаптации личности.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, адаптированность, критерии и факторы адаптированности, отношение, субъективное благополучие личности.

E.E. BOCHAROVA

About Subjective Well-Being of the Person in Aspect of Social-Psychological Adaptation

In this article the problem of subjective well-being of the person in aspect of social-psychological adaptation is considered. Results of empirical research of interrelation of adaptedness and components of subjective well-being are submitted. It

is shown, that on the one hand subjective well-being acts as internal criterion of adaptedness, with another – is one of factors, influencing on the process of social-psychological adaptation of the person.

Key words: social-psychological adaptation, adaptedness, criteria and factors of adaptability, relation, well-being of the person.

Наряду с пониманием социально-психологической адаптации как процесса включения личности во взаимодействие со средой, она интерпретируется и как результат этого процесса. Результативный аспект адаптации традиционно используется как ключевой элемент при оценке успешности адаптивных процессов в целом. Иначе говоря, адаптация характеризуется степенью итоговой адаптированности. По данным К.У. Чимбеленге, адаптированность можно определить как состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социальной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном социальном окружении, углубляться во внутриличностные, духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов взаимодействия¹. Адаптированная личность, как отмечает А.А. Реан, – это личность, находящаяся преимущественно в адаптированном состоянии, которое определяется характером ее эмоционального состояния, и обладающая высокоразвитыми способностями и умениями для выхода из дезадаптированного состояния, «снятия» дезадаптивных факторов².

При изучении состояния адаптированности как результата адаптации перед исследователями неизбежно встает вопрос о его критериях (показателях адаптации). Анализ теоретических и эмпирических исследований позволяет сделать вывод о существовании большого количества разнообразных показателей (критериев), что, кстати сказать, свидетельствует о сложности и неоднозначности явления адаптации. Учитывая невозможность выделения универсальных критериев адаптированности, ряд исследователей делает попытку их объединения в группы. Так, по их мнению, необходимо выделять две группы критериев: объективные – внешние – и субъективные – внутренние (В.Н. Безносиков, В.В. Гриценко, И.К. Кряжева, А.А. Реан и др.).

По данным В.Н. Безносилова, к объективным критериям относятся показатели производственной деятельности субъекта адаптации, стаж работы, официальный статус, образование и т.д. В качестве субъективных автор рассматривает собственно субъек-

тивные (удовлетворенность, отношения, ценностные ориентации, направленность, социальные установки и т.д.) и субъективно-объективные критерии, когда адаптант является объектом оценки его состояния относительно субъективным методом (соблюдение трудовой дисциплины, общественная активность, стремление к повышению профессиональной квалификации и т.д.)³.

И.К. Кряжева подчеркивает в феномене социально-психологической адаптированности психологическую включенность личности в производственную деятельность, а также ее оптимальное эмоциональное самочувствие и считает, что ведущими социально-психологическими показателями адаптированности личности на производстве являются ее диспозиционные характеристики, ценностно-ориентационная направленность и социально-психологический климат в производственном коллективе⁴.

В.В. Гриценко в качестве критериев успешной социально-психологической адаптации индивида на личностном уровне выделяет⁵:

- актуализацию развитой потребности в самоуважении и самоактуализации;
- удовлетворенность профессиональной деятельностью как важнейшее условие реализации потребности в самоактуализации;
- удовлетворенность смыслом жизни и оптимистическую оценку жизненной ситуации;
- высокую активность, эмоциональную стабильность, интернальный локус контроля.

Таким образом, внутренние критерии социально-психологической адаптации личности, по мнению исследователей, связаны преимущественно с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, переживанием чувства удовлетворенности, в то время как внешние критерии отражают соответствие реального поведения личности требованиям среды.

Вместе с тем, рассматривая вопрос о критериях социально-психологической адаптированности, нельзя не обратиться к понятию «факторы адаптации», поскольку оно соотносится с проблемой детерминации адаптационного процесса.

В настоящее время существует несколько классификаций факторов адапта-

ции: внешние и внутренние; субъективные и объективные; ведущие и временные; индивидуальные и групповые; глобальные (социально-экономическое и политическое устройство общества) и региональные (природно-климатические, степень развития социально-бытовой инфраструктуры, степень напряженности баланса трудовых ресурсов); личностные, производственные и лежащие за пределами производства. Однако наиболее распространенной классификацией из вышеназванных является их дихотомическое деление на внешние и внутренние. В качестве внешних выступает комплекс параметров, связанных с видом деятельности личности (специфические характеристики деятельности и связанные с ними особенности социальной организации группы). К внутренним факторам относятся социально-демографические характеристики личности (пол, возраст, семейное положение, наличие детей и пр.), ее ценностные ориентации, ряд психологических свойств⁶. Вместе с тем, как отмечает В.В. Гриценко, невозможно проигнорировать важность внутренних факторов, поскольку одно и то же внешнее воздействие по-разному преломляется во внутреннем мире личности⁷.

Одной из центральных, системообразующих характеристик всего процесса и результата адаптации является категория «отношение». Использование этой категории предполагает изучение объектов природы в их связи с окружающей средой. Человек взаимосвязан с окружающей действительностью, и для него эта связь становится отношением, так как он представлен в этой связи как субъект, как деятель. Там, где существует какое-нибудь отношение, оно задано как человеческое, оно направлено в силу активности субъекта⁸. По мнению Л.Г. Дикой, отношение представляет уровень сознания и самосознания человека. Отношение как характеристика сознания связано с окружающей действительностью; как характеристика самосознания это саморегуляция, самоконтроль, самооценка, т.е. установление равновесия между внутренним состоянием и формами поведения человека⁹. Отношения личности в данном случае рассматриваются под углом зрения теории отношений В.Н. Мясищева. Согласно его точке зрения, отношение человека – это потенциал, сознательно проявляемый в активной избирательности переживаний и поступков, основанной

на индивидуальном и социальном опыте¹⁰. Отношение реализуется или проявляется во внешнем факте, но вместе с тем оно выражает внутренний «субъективный мир» личности. Именно система субъективных отношений определяет характер переживаний личности, объединяющих чувства и эмоции, особенности восприятия окружающего мира, характер поведенческих реакций на внешнее воздействие, стратегий поведения. В то же время динамика отношений личности, характеризуя эмоциональность, устойчивость отношений, отражает субъективную динамику условий жизни.

Наиболее продуктивным понятием, на наш взгляд, обозначающим систему субъективных отношений личности, и фактором, регулирующим поведение в системе реальных отношений, является субъективное благополучие. Будучи социально-психологической характеристикой личности, субъективное благополучие выражает эмоционально-оценочное отношение человека к самому себе, социальной действительности и в этом качестве определяет направленность его поведения¹¹.

Как показано в ранее проведенных нами исследованиях¹², субъективное благополучие представляет собой единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Данные исследования указывают на взаимосвязь всех компонентов субъективного благополучия (эмоционального, когнитивного, конативного) на достоверно значимом уровне. Взаимосвязь когнитивного и эмоционального компонентов свидетельствует о том, что удовлетворенность на когнитивном уровне сопровождается переживанием эмоционального благополучия, а когнитивная неудовлетворенность – эмоционального неблагополучия.

Когнитивным содержанием субъективного благополучия являются ценностные ориентации, которые определяются как социально обусловленная общая направленность, отношение личности к целям жизнедеятельности, к средствам удовлетворения этих целей, т.е. к обстоятельствам жизни, детерминированным общими социальными условиями. Кроме того, когнитивная и эмоционально-оценочная интерпретация ситуации детерминирует направленность активности личности, которая определяет различия в стратегиях адаптации¹³. Так, в зависимости от локуса субъективного благополучия актив-

ность личности может быть направлена либо вовне, либо на внутреннюю деятельность, либо вообще отсутствовать¹⁴.

Таким образом, с одной стороны, субъективное благополучие – феномен, относящийся к внутренней системе личности, к внутренним критериям адаптированности в социальной среде (отсутствие болезненных психических проявлений, способность преодолевать трудности, ставить жизненные цели, а также поддерживать надлежащий уровень активности в их достижении). С другой стороны, субъективное благополучие основано на объективных социальных установках, является, очевидно, одним из факторов, детерминирующих процесс социально-психологической адаптации личности. В связи с этим представляется особенно важным изучение субъективного благополучия в этом аспекте.

В качестве диагностического инструментария нами использованы следующие методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; для измерения когнитивного компонента субъективного благополучия была применена методика «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой; для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия использована «Шкала субъективного благополучия» М.В. Соколовой (ШСБ); для выявления связей между параметрами – метод корреляционного анализа по Пирсону; сравнительный анализ осуществлялся по t-критерию Стьюдента.

Эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранных выборках по 30 человек (студенты I курсов социально-педагогических колледжей городов Саратова и Энгельса). Следует отметить, что первый год обучения в колледже мы рассматриваем как период естественной адаптации, при этом условно выделяем в нем первый семестр как этап первичной адаптации. В качестве критерия формирования выборок выступал интегральный показатель социально-психологической адаптированности по окончании этапа первичной адаптации. Экспериментальную группу составили студенты, чей интегральный показатель социально-психологической адаптированности соответствует низкому уровню адаптации; контрольную группу – студенты, чей интегральный показатель социально-психологи-

ческой адаптированности соответствует достаточно высокому уровню адаптации.

Обратимся к результатам исследования. Сравнительный анализ (по t-критерию Стьюдента) компонентов социально-психологической адаптации в исследуемых выборках показал значимые различия по таким показателям, как самопринятие, принятие других, эмоциональный дискомфорт, интернальность, эскапизм, интегральный индекс социально-психологической адаптации. Так, в экспериментальной выборке отмечается меньшая выраженность таких показателей, как самопринятие ($t = 3,68$ при $p < 0,01$), принятие других ($t = 3,70$ при $p < 0,01$), интернальность ($t = 3,82$ при $p < 0,001$), интегральный показатель адаптации ($t = 3,74$ при $p < 0,01$), нежели в контрольной группе. Такие показатели как эмоциональный дискомфорт ($t = 3,87$ при $p < 0,01$), эскапизм ($t = 2,47$ при $p < 0,05$), имеют большую представленность в экспериментальной выборке. Показатели доминирования – ведомости свидетельствуют в пользу сходства средних величин в исследуемых выборках. Иначе говоря, обнаруженные достоверные различия по вышеуказанным показателям свидетельствуют о том, что респонденты с низким уровнем адаптированности отличаются более выраженной психоэмоциональной неустойчивостью, склонностью приписывать всем происходящим с ними событиям внешние причины, проявляя при этом некоторую отчужденность к окружающим и пассивность в разрешении собственных проблем. В то же время у респондентов с высоким уровнем адаптированности наблюдаются более высокий уровень самопринятия, способность устанавливать и поддерживать теплые доверительные отношения с другими, принимать самостоятельные решения.

В результате сопоставительного анализа компонентов эмоционального благополучия в исследуемых выборках были выявлены существенные различия по таким показателям, как напряженность, психосимптоматика (тревожность и подавленность), лабильность настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, удовлетворенность повседневной деятельностью, интегральный индекс субъективного эмоционального благополучия. В экспериментальной выборке вышеуказанные показатели эмоционального субъективного благополучия имеют большую выраженность, нежели в контрольной выборке ($p < 0,05$). Данный факт

свидетельствует о том, что студенты с низким уровнем адаптированности отличаются более выраженной психоэмоциональной неустойчивостью, склонны к депрессии, тревоге, пессимистичны, проявляют неуверенность и беспокойство по поводу реальных и воображаемых неприятностей, фиксированность на собственном здоровье, неудовлетворенность собой и своим положением. Кроме того, они обнаруживают большее желание поделиться впечатлениями с окружающими в надежде на их одобрение, признание и поддержку. Интегральный индекс эмоционального субъективного благополучия в экспериментальной выборке соответствует 71,5 (по методике М.В. Соколовой – чем выше индекс, тем ниже уровень субъективного благополучия), в то время как в контрольной выборке – 46 ($t = 6,33$ при $p < 0,001$), что свидетельствует о переживании студентами с низким уровнем адаптированности субъективного неблагополучия.

Корреляционный анализ позволил выявить связь между показателями социально-психологической адаптации и компонентами субъективного благополучия (когнитивным и эмоциональным) в исследуемых выборках. Следует отметить, что в обеих выборках индекс социально-психологической адаптированности достоверно связан с интегральным показателем эмоционального благополучия, а также с индексом когнитивной удовлетворенности. У студентов с низким уровнем адаптации индекс адаптированности достоверно связан с такими компонентами субъективного благополучия, как напряженность ($r = -0,283$ при $p < 0,01$), психосимптоматика ($r = -0,275$ при $p < 0,05$), лабильность настроения ($r = -0,282$ при $p < 0,05$), значимость социального окружения ($r = 0,281$ при $p < 0,01$), самооценка здоровья ($r = 0,295$ при $p < 0,01$), удовлетворенность повседневной деятельностью ($r = 0,304$ при $p < 0,01$), интегральный индекс эмоционального благополучия ($r = -0,339$ при $p < 0,01$). Индекс адаптированности взаимосвязан с коэффициентом ценностного конфликта ($r = -0,234$ при $p < 0,5$). Кроме того, обнаружена достоверно значимая связь между индексом адаптированности и показателем разрыва ценного и доступного в сфере межличностных отношений («наличие хороших и верных друзей», $r = -0,231$ при $p < 0,05$). Полагаем, что увеличение дистанции в соотношении ценности и доступности в сфере межличностных отношений сопряжено с отрицательной динамикой не только субъек-

тивного благополучия, но и процесса адаптации личности.

В контрольной выборке обнаружены значимые связи между индексом адаптации и компонентами субъективного благополучия: психосимптоматика ($r = -0,28$ при $p < 0,01$), лабильность настроения ($r = -0,243$ при $p < 0,05$), значимость социального окружения ($r = 0,352$ при $p < 0,01$), удовлетворенность повседневной деятельностью ($r = 0,32$ при $p < 0,01$), интегральный индекс субъективного эмоционального благополучия ($r = -0,235$ при $p < 0,05$). Также обнаружена связь между индексами адаптации и когнитивной удовлетворенности ($r = 0,232$ при $p < 0,05$). Вместе с тем индекс адаптированности у данной категории респондентов взаимосвязан с показателями рассогласованности значимого и доступного таких ценностей, как «наличие хороших и верных друзей» ($r = -0,235$ при $p < 0,05$), «любовь» ($r = -0,174$ при $p < 0,05$), «счастливая семейная жизнь» ($r = -0,24$ при $p < 0,05$).

Сопоставление ценностных предпочтений и их доступности у лиц с высоким/низким уровнем адаптированности позволяет говорить о том, что у представителей обеих выборок наблюдается стремление к достижению материального благополучия, семейного счастья, основанного на взаимопонимании и любви, и к поддержанию дружеских отношений как источника эмоционального комфорта. Однако существенные расхождения наблюдаются в степени доступности ценностных предпочтений. Так, в контрольной выборке иерархии по значимости и доступности достаточно схожи (средняя разница рангов – 1,62), в то время как в экспериментальной выборке отмечаются достаточно серьезные расхождения в рейтинге значимого и доступного (средняя разница рангов – 3,83). Таким образом, у лиц с высоким уровнем адаптированности предпочитаемые ценности вполне доступны, в то время как у студентов с низким уровнем адаптированности наблюдаются сомнения по поводу воплощения своих целей и низкая готовность к преодолению препятствий. Указанные расхождения в значимости и доступности ценностей определяют содержание «разрыва» между сферами «значимости» (З) и «доступности» (Д) и находят свое выражение в индексе когнитивной удовлетворенности: в контрольной выборке коэффициент ценностного конфликта составляет 22,31, в экспериментальной – 44,5, что свидетельствует о меньшей когнитивной удовлетворенности

лиц с низким уровнем адаптированности ($p < 0,01$). Относительно высокий показатель разрыва значимости и доступности ценностей обнаружен в сфере межличностных отношений («наличие хороших и верных друзей» – разница рангов – 6; $Z > D$; «счастливая семейная жизнь» – разница рангов – 3; $Z > D$; «любовь» – разница рангов – 4,5; $Z > D$) у лиц с низким уровнем адаптированности ($p < 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что в экспериментальной выборке наиболее напряженной (конфликтогенной) сферой является сфера межличностных отношений. У лиц с высоким уровнем адаптированности значимость ценностей межличностных отношений незначительно опережает их доступность («наличие хороших и верных друзей» – разница рангов – 0,5; $Z > D$; «счастливая семейная жизнь» – разница рангов – 1; $Z > D$; «любовь» – разница рангов – 0,5; $Z > D$).

Иначе говоря, сравнительный анализ ценностного конфликта, в зависимости от уровня адаптированности, отражает отношение личности к основным сферам жизнедеятельности и находит выражение в степени переживаемого субъективного благополучия как на эмоциональном, так и на когнитивном уровне. Наиболее значимой и конфликтогенной зоной у представителей обеих выборок является сфера межличностных отношений (друзья, любовь, семья). Выявленная взаимосвязь между индексом адаптированности и индексом расхождения значимости и доступности в сфере межличностных отношений логично увязывается и с возрастными характеристиками респондентов, и с изменениями конкретной социальной ситуации (переживание трудностей адаптационного периода).

Вместе с тем следует отметить, что, с одной стороны, рассогласование (превышение значимости над доступностью) может создавать вектор активности в направлении мало-

доступной ценности, создавая мотивацию для активных действий по достижению желаемой цели. С другой стороны, такое рассогласование будет переживаться как внутренний конфликт, побуждая не к действию, а к переживанию недостижимости желанной цели, и тогда рассогласование приобретает иной смысл, являясь фактором субъективного неблагополучия. Полагаем, что не само по себе расхождение показателей значимости и доступности создает внутренний конфликт, а отношение субъекта к этому рассогласованию, характер внутренней переработки в процессе осмысления, выработки отношения в более широком жизненном контексте. Так, личность с высоким уровнем субъективного благополучия в условиях социально-психологической адаптации отличается большей уверенностью в достижении желаемого и демонстрирует оптимистическую оценку жизненной ситуации, в то время как личность с низким уровнем субъективного благополучия проявляет сомнение по поводу воплощения своих целей и низкую готовность к преодолению препятствий.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в целом социально-психологическая адаптированность является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов, действие которых, в свою очередь, преломляется через систему отношений личности. Субъективное благополучие как система субъективных отношений личности, выражая эмоционально-оценочное отношение человека к самому себе, социальной действительности, к обстоятельствам жизни, выступает внутренним фактором, детерминирующим адаптационный процесс. Вместе с тем необходимо заметить, что переживание субъективного благополучия (неблагополучия) является и следствием, критерием социально-психологической адаптации, выражающимся в чувстве удовлетворенности собой, различными сторонами жизни.

Примечания

¹ См.: Чимбеленге К.У. Процессы адаптации и реадaptации в структуре профессионализации личности. Ярославль, 1996.

² См.: Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. С. 250–251.

³ См.: Безносиков В.Н. Динамика первичной производственной адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

⁴ См.: Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности рабочего на производстве // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983.

⁵ См.: Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М., 2002.

⁶ См.: Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985.

⁷ См.: Гриценко В.В. Указ. соч.

⁸ См.: Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М., 2002.

⁹ См.: Дикая Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М., 2007.

¹⁰ См.: *Мясищев В.Н.* Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М.; Воронеж, 2003.

¹¹ См.: *Шамяионов Р.М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.

¹² См.: *Бочарова Е.Е.* Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2005.

¹³ См.: *Бочарова Е.Е.* Стратегии копинг-поведения и субъективное благополучие личности // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2008. Вып. 1. С. 22–29.

¹⁴ См.: *Шамяионов Р.М.* Указ. соч.

УДК 159.98 (076.5)

И.В. АРЕНДАЧУК

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: arend-irina@ya.ru

Проблема психологического анализа профессионального развития личности

Проблема психологического анализа профессионального развития личности раскрывается через понятие профессионализации личности, которая рассматривается на нескольких уровнях – как этап жизненного пути, специфическая форма активности, средство развития личности, одно из направлений социализации. Результатом теоретического исследования стало выявление индивидуально-психологических особенностей личности, обуславливающих процесс профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие личности, профессионализация личности, субъект профессиональной деятельности, жизненный путь, активность личности, мотивация профессиональной деятельности, профессиональная социализация.

I.V. ARENDACHUK

The Problem of the Psychological Analysis of Person's Professional Development

The problem of the psychological analysis of person's professional development reveals through concept professionalization persons, which is considered at several levels in conformity: as a stage of a way of life, as the specific form of activity, as means of development of the person, as one of socialization directions. Revealing of individually-psychological peculiarities of the person causing process of professional development.

Key words: professional development of the person, professionalization of the person, subject of professional work, way of life, activity of the person, motivation of professional activity, professional socialization.

Профессиональное развитие личности является многосторонним процессом и включает в себя непосредственное психическое развитие человека (его перцептивных, интеллектуальных, мотивационных возможностей); выработку профессионального самосознания; формирование профессиональной компетентности и приобретение профессионального опыта; возникновение и развитие отношений человека в профессиональной среде и с социумом в целом. Результатом данного процесса является личность профессионала как высшая интеграция всех его характеристик – индивидуальных, личностных и субъектных.

Психологический аспект проблемы профессионального развития нашел отражение в понятии *профессионализации личности*, которую мы определяем как целостный непре-

рывной процесс, в ходе которого ее индивидуально-психологические особенности под воздействием условий профессиональной среды приобретают профессиональную обусловленность и изменяются в соответствии с формирующейся Я-концепцией, жизненными устремлениями и целями, а также результатами профессиональной деятельности. Не отходя от традиционного понимания профессионализации как процесса становления личности профессионала, мы акцентируем внимание на динамических связях между системой взаимосвязанных индивидуально-психологических особенностей человека и системой его профессионально обусловленных свойств.

Рассмотрим процессуальность профессионализации на нескольких уровнях в соответствии с концепцией, предложенной Ю.П. Поваренковым: как этап жизненного

пути, специфическую форму активности, средство развития личности, одно из направлений социализации¹, что позволит выявить механизмы личностной регуляции процесса профессионального развития и социального влияния профессиональной деятельности на процесс становления профессионала.

Развиваясь в профессиональной деятельности, человек стремится к вершинам профессионализма в течение всего своего *жизненного пути*, определяемого К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной, как «специфический, развернутый во времени процесс», в котором личность становится субъектом, способным самостоятельно создавать условия для самореализации и самовыражения². Данная точка зрения основана на анализе существующих в психологии подходов к проблеме человека как субъекта жизнедеятельности. Еще С.Л. Рубинштейн подчеркивал зависимость личности от обстоятельств и условий жизни, и наоборот – зависимость жизненного пути от личности. По его мнению, действие, труд (производящий, творящий) должны быть включены в онтологию человеческого бытия, существования как необходимое и существенное звено. Потому бытие человека в настоящем – это всегда «продукт предшествующего развития, внутренних предпосылок или условий, складывающихся в ходе предшествующего развития, которое в процессе взаимодействия с миром определяет будущее человека, его внутренние условия»³.

Продолжая идею С.Л. Рубинштейна о субъекте жизни, К.А. Абульханова-Славская подчеркивает необходимость изучения его развития в контексте процесса жизнедеятельности, а именно как личность самовыражается в деятельности, в профессии; в какой период она достигает профессионального совершенства; как она связывает разные виды деятельности на протяжении своей жизни. Изучается, как субъект, личность организует свою деятельность в разных масштабах времени – текущая деятельность всегда осуществляется в настоящем времени, но она «размещается» в масштабах всей жизни, выступая в качестве труда, профессии, способа жизни личности в профессии⁴. В этих масштабах личность не только ставит перед собой конкретные цели и задачи, но и определяет соответствие своей деятельности притязаниям, способностям, определяет способ самовыражения в профессии. Здесь проявляется соотношение активности личности и ее деятельности. Их совпадение или расхождение, соединение или противоречие и составляют задачу, реша-

емую сознанием субъекта и, добавим, определяют его удовлетворенность выполняемой профессиональной деятельностью⁵.

Будучи самостоятельным и свободным в выборе своего жизненного пути, человек выбирает направления личностного роста и, следуя выбранным направлениям, не просто меняется, а развивается как индивид, как личность и как субъект деятельности (прежде всего как профессионал)⁶. Подтверждением сказанному служат и размышления Е.А. Климова о профессионале как о сложной системе, имеющей не только внешние функции, но и необходимые и, как правило, сложные и многообразные внутренние, в частности психические, к которым относятся построение образа будущего результата деятельности, представления о путях и способах, вариантах достижения этого результата, эмоциональная готовность к работе, общее сознание защищенности в обществе, уверенность в завтрашнем дне и много другое, включая образ мира вообще⁷. При этом человек «не только осваивает профессию как нечто готовое и противостоящее ему, он ее творит», а именно создает свои приемы, способы, тактику, стратегию, наиболее подходящие для него средства деятельности, вносит свой вклад в традиции и умоностроения профессиональной группы⁸.

Рассмотрение профессионализации как специфической формы *активности личности* дает возможность определить ее содержательные механизмы, включая профессиональное самоопределение, становление профессиональной мотивации, динамику профессиональных целей и планов.

К.А. Абульханова-Славская считает, что активность личности, отражаясь в жизненной позиции и определяя ее творческое отношение к учению, труду в целом и к профессиональной деятельности в частности, не только определяет осуществление субъектом своего жизненного пути, но и ведет к осознанию и выработке совокупности критериев оценки своих способностей, притязаний, реальных достижений в профессиональной деятельности. Будучи активной в профессии, личность реализует свои потребности в деятельности, в общении, в самовыражении и самоосуществлении, разрешая противоречия, возникающие во взаимодействии с жизнью, ее обстоятельствами и условиями. Как субъект деятельности личность согласовывает свои способности и потребности с норма-

ми профессиональной деятельности, совершенствует ее качество путем оптимизации своих возможностей, выбирает подходящие стратегию и тактику, проявляя творческий характер своей активности⁹.

Согласно точке зрения Н.С. Пряжникова, самоопределяющийся человек выступает в качестве сложноорганизованного, совокупного и противоречивого субъекта, осуществляющего выбор объектов, конкретизированных в конечных целях профессиональной деятельности и способов взаимодействия с ними; самой деятельности как определенной самооценности; перспектив изменения, развития самого себя (поскольку любая деятельность так или иначе влияет на человека). Иными словами, активность самоопределяющегося субъекта связана с изменением регуляции деятельности, ломкой старых форм и установившихся отношений, с его активным стремлением к новым смыслам¹⁰. Схожую точку зрения высказывает А.А. Деркач с соавторами, и согласно ей активность личности – это ценностный способ планирования, структурирования и осуществления своей деятельности, общения и поведения, при котором приобретаются качества автономно, целостно и успешно функционирующей системы в межличностном пространстве¹¹.

Традиционно выделяют внешнюю (напрямую связанную с ситуацией деятельности) и внутреннюю (обусловленную волевым поведением субъекта) активность, которая проявляется в интеллектуально-логической и эмоционально-чувственной сферах посредством действий и поступков. При этом, как отмечает А.В. Брушлинский, многообразные виды и уровни активности субъекта образуют целостную систему внутренних условий, через которые действуют на него внешние причины, влияние и т.д. Внутренние условия, по утверждению ученого, выполняют активную роль, опосредуя все внешние воздействия, и тем самым определяют, «какие из внешних причин участвуют в едином процессе детерминации всей жизни субъекта. В таком смысле внешнее, действуя только через внутреннее, существенно зависит от него»¹².

Внутренняя активность непосредственно связана с действиями и поступками субъекта, поскольку включает в себя творческие процессы, которые бывают одновременно и интеллектуальными, и эмоциональными, и волевыми. В этой связи Н.С. Пряжников предлагает образную модель активности

субъекта труда, где выделяет два критерия – уровни активности (внешний и внутренний, лично значимый для человека) и формы ее проявления (интеллектуально-логическую и эмоционально-чувственную). При этом интеллектуальная сфера проявления активности разделяется на разум и рассудок («разум связан с высшим, теоретическим обобщением, со сложностью, осуществляемой в неопределенной, конфликтной ситуации и требующей нестандартных действий-поступков, что близко к пониманию внутренней активности»), а эмоционально-чувственная – на чувства и эмоции (поскольку «чувства, со всей их сложностью и противоречивостью можно соотнести с внутренней активностью личности, а более однозначные и ситуационные эмоции – с уровнем внешней активности»)¹³.

Д.Н. Завалишина также утверждает, что активность личности в процессе профессионализации, являясь важнейшей характеристикой субъекта, связана с целостной организацией им своих внутренних условий и их соотношением с внешними, опосредствующими конкретный способ взаимодействия человека с миром. По мнению автора, субъект трудовой (профессиональной) деятельности, достигший мастерства, начинает реализовывать в ней весь спектр своих отношений с миром, при этом профессионализм высокого класса предполагает в той или иной мере особый характер самого труда, важный показателем которого служит и включение человека в эстетическое отношение к действительности, когда работа профессионала может быть оценена по параметру эстетической выразительности¹⁴.

Анализ исследований ряда авторов позволяет обобщить представления об активности субъекта в профессиональной деятельности:

- как о личностном уровне и способе удовлетворения высших ценностных потребностей личности, которая ищет, создает или преобразует условия их удовлетворения в соответствии со своей позицией, ценностями и предъявляемыми к ней требованиями;
- о личностном способе самоопределения, соотношения себя с другими людьми и определения своей позиции;
- об источнике возникновения и развития субъектности в процессе овладения деятельностью.

И если с этих позиций говорить о человеке как о профессионале, то следует отметить, что он не только знает объект своего труда и

стремится понять характеризующие его взаимосвязи, но и обладает постоянной познавательной активностью, тесно связанной со строением, функционированием и развитием объекта труда, обладает способностью, умением видеть проблемы. При этом мышление профессионала выступает как относительно самостоятельная активность, отличающаяся высоким уровнем обобщения, которая находит свое отражение в особенностях, формируемых в деятельности, и в детерминирующих ее познавательных продуктах¹⁵.

Активность личности в профессиональной деятельности обусловлена и ее представлениями о побудительных мотивах. Мотивационный блок, по мнению А.М. Павловой, включающий в себя потребности и мотивационные установки, является его системообразующим признаком, определяет направление, глубину, успешность функционирования профессионально-личностного потенциала и обеспечивает его поступательное профессиональное развитие¹⁶. Причем на разных этапах профессионализации, как установил С.В. Славнов, исследуя личностные и мотивационные факторы, определяющие профессиональную успешность субъекта, именно мотивационные компоненты подвергаются наиболее радикальным преобразованиям и оказывают ведущее влияние на успешность личности в профессии, на перспективу профессионального роста, а реальный практический опыт приводит к возрастанию в ней прагматического элемента¹⁷.

Данная точка зрения подтверждается и исследованиями В.А. Бодрова, по утверждению которого активность личности и критерии ее профессиональной деятельности в значительной мере определяются особенностями профессиональных мотивов, той побудительной силой, которая направляет человека на достижение определенной цели. На каждом этапе профессионализации, в определенных условиях деятельности доминирует та или иная система мотивов, основные функции которых – мобилизация способностей, функциональных возможностей и профессионального опыта человека для достижения поставленных целей и результатов. Эти функции, как считает автор, реализуются в том случае, когда устанавливается прямая связь желаемых, ожидаемых целей-результатов с функциональными и профессиональными возможностями человека, с необходимыми приемами, способами реализации и развития этих возможностей¹⁸.

В своих исследованиях Н.В. Шураева также показала, что человек, выбирая профессию и реализуя себя в ней, подвергается действию побуждающих мотивов, проецируя свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которую возможно удовлетворение потребностей. И чем богаче потребности человека, чем более высокие требования предъявляются им к деятельности, тем большую активность он проявляет и одновременно получает большее удовлетворение от труда¹⁹.

Вместе с тем, как отмечают А.А. Бодалев и Л.А. Рудкевич, мотивация не только является фактором творческой деятельности, она сама перестраивается в ходе труда, в зависимости от его характера. Если трудовая деятельность однообразна, содержит мало творческих компонентов, наблюдается мотивационный застой, редукция мотивов творчества, однако этот спад мало выражен у тех работников, для которых характерно чувство внутренней мотивации²⁰.

Анализ процесса профессионализации в контексте *развития личности* позволяет определить основные тенденции ее профессионального становления. Так, Н.С. Пряжников отмечает, что субъектность личности определяется ее самостоятельностью и осознанностью при построении перспектив своего развития в трудовой деятельности и в жизни, что проявляется в ее способности самостоятельно осмысливать свою деятельность и искать пути совершенствования себя в ней²¹.

Ряд исследователей полагает, что профессионализация как средство развития субъекта связана с процессом становления профессионального самосознания, которое определяется внутренней деятельностью и регулирует профессиональное поведение и отношения субъекта (А.А. Деркач, Э.Н. Ахметшина, Е.А. Климов, О.В. Москаленко, О.Н. Полчанинова, В.Д. Шадриков и др.). При этом уровень развития профессионального самосознания функционально определяется сформированностью следующих его компонентов: 1) когнитивного, обусловленного процессом самопознания, – непрерывного движения личности от одного знания о себе к другому, его уточнению, углублению, расширению; 2) эмоционального, связанного с постижением человеком смысла своего существования, с построением образа самого себя, анализом своего ценностного мира, с реализацией деятельности самопозна-

ния и самоустремления, формированием самооценки, содержательными сторонами которой являются самоуважение, совесть, гордость; 3) мотивационно-целевого, реализуемого через самоактуализацию – процесс постоянного развития своих возможностей; 4) операционального, реализуемого через саморегуляцию.

В.А. Бодров подчеркивает, что одним из ведущих факторов и психологических механизмов профессионального развития субъекта является его удовлетворенность трудом. Развитие личности и проявление потребности в деятельности, по мнению автора, связаны с достижением субъектом чувства удовлетворенности от процесса и результатов деятельности, стремлением к преодолению трудностей и успешностью решения сложных задач, желанием проявить свои возможности в трудовом процессе²².

Вместе с тем проявление самосознания личности как субъекта деятельности в таких аспектах, как профессиональная успешность в социальной перцепции, в массовом сознании, общественном мнении, освоение личностью профессиональных технологий деятельности подводят нас к понятию профессионализации как одной из форм *социализации личности*, представляющей собой целостный и непрерывный процесс становления профессионала, в котором актуализируется вопрос о соответствии личности и профессии.

Так, Ю.П. Поваренков отмечает, что регулирующее влияние профессиональной социализации на процесс становления профессионала проявляется в предъявлении системы требований к человеку как реальному или потенциальному участнику общественного производства и в стимулировании активности личности для максимального соответствия этим требованиям. При этом он рассматривает профессионализацию в соотношении внешних (профессиональные требования, предъявляемые к индивиду, его социально-профессиональные возможности) и внутренних (профессиональные притязания и возможности индивида, его встречные требования к профессии) факторов. Автор рассматривает профессиональную социализацию как форму социального регулирования при становлении профессионала и формировании его индивидуальных системных качеств в контексте данной профессиональной общности²³.

Такое видение проблемы позволяет заключить, что на пути профессионального

развития субъект должен пройти длительный период обучения и последующей адаптации к практической деятельности, приобретая необходимый профессиональный опыт и развивая способность демонстрировать высокую результативность и эффективность труда в самых разнообразных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно затрудняют достижение результата.

Профессионализация как форма социализации также определяет процессы становления личности в профессиональной деятельности и формирования ее профессиональных убеждений, норм и ценностей. С этих позиций, согласно мнению Н.С. Глуханюка, выделяют объективные и субъективные критерии профессионализации. К первым он относит результативность и качество деятельности, ко вторым – профессиональное самоопределение (степень принятия себя как профессионала, т.е. осознание уровня развития своих способностей, компетентности, мотивов) и удовлетворенность деятельностью (степень принятия условий и содержания деятельности, зависящую от развитости мотивационной сферы, уровня притязаний личности и условий профессиональной деятельности)²⁴.

Несколько иная точка зрения по этому вопросу у Р.М. Шамионова, который полагает, что удовлетворенность трудом, избранной профессией не только определяет эффект профессионализации (как формы социализации личности, обусловленной включением в трудовую деятельность), но и является показателем отношений внешних (овладение технологией и усвоение норм института профессии) и внутренних (свойства личности) инстанций в профессионально значимых компонентах личности и деятельности. При этом внешние нормы и внутреннее свойство постоянно вступают в диалектическую связь – то, что было причиной, становится фактором, фактор – основанием и т.д. Поэтому профессиональная социализация, определяющая личностный облик профессионала, в то же время влияет на степень его личностной включенности в деятельность, ее эффективность, степень самореализации и соответствующий ей уровень удовлетворенности трудом²⁵.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет сделать следующие выводы. Рассмотрение динамических характеристик процесса профессионализации личности позволило выделить ее индивидуально-психологические особенности, обусловли-

вающие профессиональное развитие, важнейшими среди которых являются:

– самостоятельность при построении своего жизненного пути, в постановке целей и профессиональных перспектив, в осмыслении своей деятельности и поиске путей самосовершенствования в ней;

– активность как способность соотносить свои психические процессы, состояния и свойства, профессиональные умения и возможности с различными условиями деятельности, которую личность делает субъективно и социально

значимой, внося в нее созидательный компонент.

Отдельные составляющие процесса профессионального развития тесно взаимосвязаны и обуславливают друг друга: человек как субъект жизнедеятельности на протяжении всего жизненного пути реализует свою активность, развивается как личность и как профессионал, приобретает социальный и профессиональный опыт, творчески преобразует себя и свою профессиональную деятельность.

Примечания

- ¹ См.: Поваренков Ю.П. Основы психологической концепции профессионализации // Психология сегодня: Ежегодник Рос. психол. о-ва. 1996. Т. 2. Вып. 2. С. 152–153.
- ² Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001. С. 17.
- ³ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 345.
- ⁴ Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С. 361.
- ⁵ Абульханова-Славская К.А. Проблема личности в психологии. // Психологическая наука XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997, С.17.
- ⁶ Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? М., 2003. С. 176.
- ⁷ Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2003. С. 8.
- ⁸ Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ). М., 2003. С. 220.
- ⁹ Абульханова-Славская К.А. Указ. соч. С. 270–374.
- ¹⁰ См.: Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М., 2001. С. 103.
- ¹¹ См.: Акмеологические основы профессионального самосознания. Астрахань, 2000.
- ¹² Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.; СПб., 2003. С. 69.
- ¹³ Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Указ соч. С. 205.
- ¹⁴ См.: Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психол. журн. 2003. Т. 24, № 6. С. 5–15.
- ¹⁵ См.: Корнилов Ю.К., Панкратов А.В. Теоретические предпосылки изучения профессиональной деятельности с выраженным мыслительным компонентом // Проблемы психологического анализа трудовой деятельности: Сб. науч. тр. Ярославль, 1986. С. 64.
- ¹⁶ См.: Павлова А.М. Психологические особенности профессионально-личностного потенциала субъекта трудовой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004.
- ¹⁷ См.: Славнов С.В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психол. журн. 2003. Т. 24, № 1. С. 89.
- ¹⁸ См.: Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001. С. 91.
- ¹⁹ См.: Шураева Н.В. Мотивы выбора профессии // Социально-психологические проблемы ментальности. Смоленск, 2002. С. 451–459.
- ²⁰ См.: Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Указ. соч. С. 234.
- ²¹ См.: Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М.; Воронеж, 1997. С. 78.
- ²² См.: Бодров В.А. Указ. соч. С. 158.
- ²³ См.: Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности // Звезды ярославской психологии. Ярославль, 2000. С. 195–218.
- ²⁴ См.: Глуханюк Н.С. Психологические особенности и критерии профессионализации специалистов // Психология сегодня: Ежегодник Рос. психол. о-ва. 1996. Т. 2. Вып. 2. С. 168.
- ²⁵ См.: Шамонов Р.М. Некоторые теоретические аспекты профессиональной социализации личности в условиях педагогической деятельности // Проблемы психологической науки в XXI веке. Саратов, 2006. С. 160–163.

УДК 159.9.072.52

Н.С. АРИНУШКИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: Arinushkina@yandex.ru

Об определении понятий «субъект» и «субъектная позиция»

В статье освещены понятийное поле проблемы субъектности, вариативность понятия, теоретические подходы в их определении.

Ключевые слова: субъектность, позиция, профессиональная субъектная позиция, самоактуализация.

N.S. ARINOUSHKINA

About Defenition of Concept «Subject» and «the Subject Position»

In article variability of concept, theoretical approaches in their definition are covered a conceptual field a problem of subject.

Key words: subject, position, professional subject position, self-actualization.

В современной философской, социологической, психологической и педагогической литературе понятие «позиция личности» используется весьма широко, но по-разному трактуется; выделяются два основных подхода к его определению. Сущность понятия «позиция» раскрывается, во-первых, в социологическом плане, когда она понимается как условие, при котором и через которое проявляется личность; во-вторых, в социально-психологическом, выражающем структурно-личностный смысл понятия «позиция личности».

Позиция в социологическом плане понимается двояко: 1) как положение индивида или группы в общественной системе отношений, регламентирующее особенности поведения и определяемое по ряду специфических признаков; 2) как взгляды, представления, установки и расположение личности относительно условий собственной жизнедеятельности, реализуемые и отстаиваемые ею в референтных группах (Л.П. Буюева, В.В. Водзинская, Л.Г. Ионин). Как видим, в первом значении позиция тождественна понятию статуса, во втором она увязывается с отношениями. Нами усматривается тесная связь между этими определениями, так как сформированные взгляды, установки, представления, реализуемые в поведении личности, определяют ее статус.

Понятие «позиция» в социально-психологическом плане рассматривается как устойчивый компонент, относящийся к структурным образованиям личности (А.А. Бодалев, Л.П. Буюева, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев и др.)

Позиция личности чаще всего анализируется на основе теории отношений, понимается как система отношений личности (В.И. Мясищев, А.Г. Ковалев, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская) и представляет собой, по мнению Б.Г. Ананьева, сложную систему отношений, установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность. В плане нашего исследования значимым является то, что позицию личности характеризуют два показателя: 1) отношение к различным явлениям,

которое определяется мировоззрением; 2) наличие установок и мотивов, определяющих деятельность. Последователи Б.Г. Ананьева жизненную позицию трактуют как внутренний психологический аспект социально созревшей, самоопределившейся личности. В структурном отношении она непосредственно связана с установками, мотивами личности и определяет характер ее жизнедеятельности.

Чем лучше сформирована субъектность личности, чем увереннее ее движение к «самоосуществлению индивидуальности» (А.Г. Асмолов), тем больше в регуляцию поведения включаются высшие уровни ее мотивации¹. Ценности личности могут рассматриваться и как элемент ее когнитивной структуры, и как элемент ее мотивационно-потребностной сферы, поэтому они на определенном уровне развития способны интегрироваться в единую смысловую сферу, придавая личности определенную целостность (Д.А. Леонтьев), хотя такая интеграция неоднозначна и ее закономерности пока мало исследованы.

При изучении личности как субъекта познания необходимо уделить внимание когнитивному структурированию субъектом своего опыта. Этот акцент на прояснении его собственной системы координат, субъективных категорий является одним из ключевых признаков субъектной методологии в изучении личности и одновременно своеобразным мостом, соединяющим когнитивно-ориентированный и экзистенциально-гуманистический подходы.

В.В. Знаков считает, что сегодня в российской психологии категория субъекта играет системообразующую роль. В ней воплощено всеохватывающее, наиболее широкое понимание человека, обобщенно раскрывающее целостность всех его качеств – природных, индивидуальных, социальных, общественных. Неслучайно многие российские психологи в той или иной мере обращались в своих работах к проблематике субъекта. Наиболее существенный вклад в ее развитие внес А.В. Брушлинский, разработавший вместе со своими учениками и соратниками целостный и оригинальный вариант психологии субъекта².

Повышенный интерес современных психологов к проблеме субъекта в значительной мере обусловлен эволюцией психологического знания: переходом от классической объяснительной парадигмы к неклассической, а затем и постнеклассической³. Психология субъекта стала закономерным воплощением и одним из наиболее значимых проявлений синтеза психологических знаний, полученных на каждом из этапов развития. Эта область психологической науки сформировалась на основе представлений о взаимной дополнителности психических закономерностей отражения действительности и порождения человеком новой реальности (недостаточность категории «отражение» для описания психических явлений, можно сказать, остро экзистенциально переживается методологически мыслящими психологами)⁴. Вследствие этого психология субъекта адекватно раскрывает и законы бытия, описывающие то, что есть, и законы долженствования, предписывающие, как именно должны происходить те или иные события и явления в мире человека. Поэтому В.В. Знаков предлагает выйти за рамки категории деятельности и обратиться к понятию существования, от бытия перейти к становлению, непрерывно-

му развитию психики субъекта. В психологии человеческого бытия одновременно реализуются, дополняя и обогащая друг друга, когнитивная и экзистенциальная исследовательские парадигмы.

По мнению Н.М. Борытко, позиция – это наиболее целостная характеристика человека как личности и индивидуальности. Если личность – это определенность позиции человека в отношении с другими (в том числе и в процессе профессиональной деятельности), то индивидуальность – это определение собственной позиции в жизни⁵. Позиция личности занимает важное место как в структуре личности, так и в структуре деятельности. Позиция как система отношений личности является побудителем поведения, детерминантом ее активности. Если способности – это то, что человек может, то позиция – это то, чего человек хочет, и когда это хотение направлено на профессиональную деятельность, оно становится условием профессиональной субъектности личности.

Таким образом, существует не только методологическая сложность в определении самого понятия «субъектная позиция», но также сложность в определении путей исследования данного феномена.

Примечания

¹ См.: Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 4.

² См.: Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб., 2003.

³ См.: Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М., 1994.

⁴ См.: Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психол. журн. 2000. № 2. С. 7–15.

⁵ См.: Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.

УДК 316.6

А.И. БЕЛКИН

Самарский государственный педагогический университет

E-mail: rotati@mail.ru

Культура и психосоциальные типы авторов граффити

В статье рассматриваются психосоциальные характеристики больших культурных систем: смеховой, официальной и информационной. На основе психологического анализа описаны основные психологические характеристики соответствующих типов культур. Статья также содержит описание результатов исследования социально-психологических особенностей авторов граффити с различными культурно-историческими маркерами их изобразительной деятельности. Результаты исследования позволили определить специфику ценностной сферы, межличностных отношений и особенностей поведения в конфликте авторов граффити различных культур: смеховой, официальной, информационной.

Ключевые слова: культура, граффити, культурно-историческая психология, смеховая культура, официальная культура, информационная культура, ценности, межличностные отношения, типы поведения в конфликте.

A.I. BELKIN

Culture and Psychosocial Types of Authors Graffiti

In article psychosocial characteristics of the big cultural systems are considered: humorous, official and information. On the basis of the psychological analysis the basic psychological characteristics of corresponding types of cultures are described. Article also contains the description of results of research of socially-psychological features of authors graffiti with various cultural-historical markers of their graphic activity. Results of research has allowed to define specificity of valuable sphere, interpersonal relations and features of behaviour in the conflict of authors graffiti various cultures: humorous, official, information.

Key words: culture, graffiti, cultural-historical psychology, humorous culture, official culture, information culture, values, interpersonal relations, behaviour types in the conflict.

Психологический анализ культуры, как правило, фиксируется на изучении ценностей и норм. Любая культура содержит определенный круг ценностей, разделяемых индивидами, являющимися ее представителями. В соответствии с ними выстраивается социальная и психологическая жизнь людей, определяются нормы, регулирующие их поведение. Средством реализации этих норм выступают психологические групповые механизмы¹.

В современной социальной психологии культура рассматривается преимущественно как система определенного рода образцов, с которыми человек соотносит свои действия, понимаемые в широком смысле не только как поведенческие реакции, но и как шаблоны чувствования, мышления, восприятия действительности. Сущность культуры в социально-психологическом плане – в реализации функции социального контроля над своими субъектами, в качестве которых могут выступать отдельные индивиды, малые или большие группы, социальное сообщество в целом. Культура предоставляет в распоряжение каждого индивида определенное описание мира, с которым человек соотносит свой опыт, оценивает поведение других людей и свое собственное.

Мы считаем, что гетерогенность современной культурной сферы может быть объяснена с точки зрения взаимодействия трех типов культур, каждая из которых связана с определенным типом общества: традиционным, индустриальным и информационным (Д. Белл). Смеховая культура является культурой традиционного общества. Она представляет собой народную культуру. Официальная культура характерна для индустриального общества. Ранее ее ядро составлял классический литературоцентризм, однако в постсовременном мире она становится менее однородной. Информационная культура, создаваемая СМИ и Интернетом, характерна для постиндустриального информационного

общества. Современное российское общество представляет собой конгломерат, переплетение культурных образований. Основные позиции продолжает занимать официальная культура, принимающая новые формы. Однако, наряду с ней, на рубеже тысячелетий развитие получают смеховая и информационная культуры.

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию карнавальной культуры М.М. Бахтина. По нашему мнению, граффити являются выражением смеховой культуры. В работах М.М. Бахтина определены признаки смеховой и официальной культур. По Бахтину, существует два основных типа восприятия мира, которые отражаются в одном из полярных типов культур – официальной и народной. Если первая пытается навязать индивидууму «серьезный взгляд на мир», то вторая отражает «смеховой аспект мира»: «Мы видим, таким образом, столкновение и взаимодействие двух миров: мира <...> официального <...> и мира, где *все смешно и несерьезно, где серьезен только смех*. Нелепости и абсурд, вносимые этим миром, оказываются, наоборот, истинным соединительным внутренним началом другого, внешнего...»². Вся история человечества представляет собой взаимодействие и взаимопереплетение этих типов культур. Характерные признаки неофициальной культуры М.М. Бахтин раскрывает в анализе произведений Ф. Рабле.

Во времена Средневековья и Ренессанса смеховая культура существовала в форме карнавала. Карнавал выступает второй, праздничной жизнью народа, организованной на началах смеха. В его условиях стираются все социальные различия и барьеры между людьми, происходит отмена запретов официальной культуры, создается особый, «идеально-реальный» тип общения, который порождает новые речевые жанры, переосмысление или упразднение некоторых старых речевых форм, часто употребляются ругательства, которые обычно «грамматически и семанти-

чески изолированы в контексте речи и воспринимаются как законченные целые»³.

М.М. Бахтин показывает, что карнавальное целое проникнуто «единой образной логикой», что это – смеховая драма одновременной смерти старого и рождения нового мира⁴. Действительно, карнавал в своих проявлениях крайне противоречив и амбивалентен, можно сказать, диалектичен, совмещая противоположности, существующие в неразрывном единстве, в постоянном взаимодействии и взаимопереходе, при этом делается акцент на положительную сторону явлений.

В традиции народной культуры смех «никогда не подвергался сублимации <...> он <...> не носил официального характера <...> Смех остался вне официальной лжи, облекавшейся в формы патетической серьезности...»⁵. Смех выходит за пределы серьезных жанров, всех стандартов языка, которые пропитались лицемерием и фальшью. Смех отражает употребление языка в несобственном значении (тропы, ирония, пародия, юмор, шутка и т.п.).

Снижение как прием комического означает приземление, приобщение к земле как поглощающему и одновременно рождающему началу, к жизни нижней части тела, живота и репродуктивных органов, следовательно, к таким актам, как совокупление, зачатие, беременность, рождение, пожирание, испражнение. «Снижение роет телесную могилу для нового рождения <...> отрицает и утверждает одновременно. Сбрасывают не просто вниз, в небытие, в абсолютное уничтожение, – нет, низвергают в производительный низ <...> где происходит зачатие и новое рождение, откуда все растет с избытком <...> низ – это рождающая земля и телесное лоно, низ всегда зачинает...»⁶.

Народная праздничная культура имеет особое отношение ко времени. *Веселое время* производит «развенчание старого и увенчание нового», оно отличается от мрачного времени приземленностью, обновлением материально-телесного плана. Развенчание мрачного времени и превращение его в доброе и веселое – главная задача всех травестирующих предсказаний, пророчеств, гаданий, игр⁷.

Если в официальной культуре Средневековья отрицалась горизонталь исторического времени, торжествовала вертикаль подъема и падения, то в народной культуре, напротив, основным было представление о горизон-

тальном движении времени, обеспечивающем непрерывный рост и историческое развитие общества.

В народной карнавальской культуре акцентируется роль «низа»: «Подлинное богатство и изобилие – не вверху и не в средней сфере, а только внизу...»⁸. Могучее движение вниз – в глубь земли, в глубь человеческого тела – устремлено в преисподнюю – земную и телесную. Движение вниз, наизнанку, наоборот, шиворот-навыворот есть во всех формах народно-праздничного веселья и гротескного реализма. За счет этих процессов происходит возрождение вещей в результате нового применения, развенчивающего их привычные значения: «Предмету или лицу дается несвойственное ему, даже прямо обратное, употребление или назначение, и этим вызывают смех и обновление предмета или лица в новой для него сфере существования...»⁹.

Карнавальная речь представляет собой своеобразную игру словами, их привычными соседствами, взятыми вне обычной логической или иной смысловой связи. Главное значение карнавальской речи состоит в том, что при ее посредстве раскрывается особый двуликий аспект мира, специфическая характеристика людей и вещей, которой нет в официальной системе литературной образной речи.

Помимо смеховой и официальной культур, в информационном обществе возникает новый тип культуры – информационной. Основным средством достижения идентичности и обретения смысла жизни личности как в традиционном, так и в индустриальном обществе служило приобщение к традиционным ценностям. Однако в современном мире происходят процессы «технологической экспансии», влекущие за собой переоценку ценностей и идеалов, принятых в традиционном обществе. На смену традиционализму приходит постсовременная эпоха, которая диктует новые векторы развития человечества¹⁰. Возникает новый тип общества – постиндустриальный, в котором господствующее положение занимает информационная культура, по своим характеристикам принципиально отличающаяся от смеховой и официальной. Это преимущественно англоязычная культура, и этот язык служит прообразом единого мирового языка, для него характерны различные нарративы, которые в информационной среде заменяют традиционно выделяемые субъект-объектные отношения. Информа-

онная культура предполагает существование не «объективной», а виртуальной реальности. В отличие от прошлых культур, построенных на прочной материальной или духовной почве, эта основывается на всеобщей текстуализации и нарративизации как мира, так и отдельного персонажа. Сейчас информационная культура стремится занять доминирующие позиции в мировом культурном пространстве.

Информационная культура является преимущественно постписьменной и визуальной и отличается от других типов культур онтологически: она представлена в виде определенного текста – информации, которая постоянно превращается в знание. В ней происходит взаимопроникновение и слияние «высокой» и «низкой» культур, размываются традиционные ценности. Информационная культура предъявляет новые требования и к психике индивидуумов.

Г.М. Андреева отмечает, что в современной ситуации нестабильности в массовом сознании происходят глобальная ломка устоявшихся социальных стереотипов, изменение системы ценностей и кризис идентичности: «механизм формирования социальной идентичности является категоризация – процесс "отнесения" индивидом себя к определенной социальной группе. Социальные категории <...> выступают в процессе познания как порождения стабильного мира: они фиксируют устоявшееся, прочное. Когда сам реальный мир становится нестабильным, социальные категории как бы разрушаются, утрачивают свои границы...»¹¹.

По мнению Р. Инглхарта, переход к эпохе постмодерна сопровождается глубокими ценностными изменениями: происходит сдвиг в преобладающих нормах и мотивациях, лежащих в основе поведения людей. Уменьшается роль власти и авторитетов, снижается значение политических, религиозных, социальных и сексуальных норм. Происходит сдвиг от материальных к постматериальным ценностям¹². В.А. Шкуратов пишет, что человеку в постиндустриальную эпоху предстоит симбиоз с электронными устройствами: «Общением с ними преимущественно охвачены процессы психики, до сих пор слабо "технизированные", – интеллект в фазе решения и воображение...»¹³.

Л. Бовоне говорит о том, что современное общество – это общество имиджей или воображаемого. В постсовременном мире

возникает новый тип коммуникации – посредством образов. В сердцевине процессов глобальной коммуникации могут складываться определенные замкнутые культурные пространства – культурные ниши. Главные черты постсовременной коммуникации – образность и рефлексивность. Общение посредством имиджей начинает господствовать над письменной коммуникацией и логическими суждениями. В ходе интервьюирования различных групп молодежи, связанных со взрослой культурой или находящихся в оппозиции к ней, выявилась следующая тенденция: «с одной стороны, есть люди, "похожие на меня"; для общения с ними слова почти не нужны <...> согласие с ними очевидно, осязаемо, единство стиля жизни выражает общие чувства и отношение к миру. Однако есть и другие, "которые принимают меня за чужого", и которых я называю чужими; при этом взаимное недоверие будет основываться на проявлениях бросающихся в глаза различий»¹⁴.

Таким образом, информационная культура предъявляет особые требования к психике человека: владение компьютерными технологиями и навыками работы с разного рода информацией. Она дает огромные возможности для конструирования идентичности, что одновременно может породить ряд психологических проблем. Сложность конструирования идентичности связана с размыванием традиционных ценностей и границ социальной группы, что затрудняет процесс социальной категоризации. Информационное пространство также может оказывать негативное влияние, связанное с возможными психическими нарушениями из-за информационной перегрузки, с возрастанием стереотипизации в межличностном и межгрупповом общении, а также с увеличением влияния СМИ и Интернета на индивидуальное, групповое и общественное сознание.

Таким образом, смеховая, официальная и информационная культуры, как показывает анализ, различаются исторически и структурно (по своим знаковым носителям и их организации), но сохраняют преемственность социокультурных функций. Исторически народная культура – самая древняя. На более поздних этапах развития, существуя одновременно с письменной культурой, она становится альтернативной, протестной, эпатажной. Письменная культура становится официальной и пригодной для высоких форм выражения – значительная часть идентифи-

кационных, прагматических задач переходит к ней. Этот культурно-исторический статус сохраняется за ней в известной степени до сих пор. В то же время четкое противопоставление народной (карнавально-площадной, устной) и официальной (письменной) культур весьма относительно и принадлежит к доиндустриальной и отчасти индустриальной эпохам. В постиндустриальную новый культурный носитель – массовая коммуникация – становится институционализированным средством организации общества. Современная постиндустриальная культура разделяется на два слоя: собственно информационный (управляющая подсистема общества, информационное обеспечение власти, экономики, науки) и видеонарративный ряд массовой культуры, который серьезно пародирует, критикует, отчасти отрицает с позиции человека массового общества (особенно молодежи), чье сознание не вполне ассимилировало шаблоны. Эти взаимоотношения аналогичны тем, которые складывались между народно-площадной и официально-письменными культурами. Андеграунд информационной культуры представляет ее официальный слой в шаржированном, нарочито разорванном и фрагментарном виде информационной антисистемы. Причем современный протестный андеграунд может усваивать и темы старого карнавального андеграунда (сексуальные, антисоциальные) и даже письменной культуры, которая оттесняется в постиндустриальном обществе на вторые роли. Можно предположить, что информационный «низ» – это слияние элементов старой карнавальности с новыми техниками информационных опосредования и идентификации. Отношения между дописьменными, письменными и постписьменными субстратами в координатах «официальный верх – неофициальный низ» сложны и неоднозначны. Старая оппозиция телесной карнавальности и письменной официальности продолжает сохраняться, поскольку письменная культура продолжает играть важную роль в регуляции общества. Значительная часть ненормативного поведения уже кодируется как информационная антисистема. Информационный «верх» аккумулирует в себе элементы из старой официальной письменной культуры. Несмотря на реальную сложность отношений указанных культурно-исторических страт, в данной работе они рассматриваются как отдельные психокультурные типы, так как

свойственные каждой из них темы, жанры, стилистика сохраняются в виде достаточно устойчивых культурно-семиотических традиций и систем.

Эмпирическим исследованием, направленным на изучение культурной представленности знака-граффити и его формы, вида стало *изучение социально-психологических особенностей авторов граффити с различными культурно-историческими маркерами их изобразительной деятельности*.

Выборку составили 32 студента факультета дизайна окружающей среды Самарского государственного педагогического университета. В процессе исследования использовались следующие методики: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика диагностики поведения личности в конфликте К. Томаса, анкета «Направленность граффити» А.И. Белкина. Данные были обработаны в статистической системе **Stadia 6.3/prof.**, при этом использовались непараметрические критерии сравнений W–Вилкоксона и V–Ван дер Вардена.

Базой для исследования стало наше утверждение о том, что в граффити в единстве слиты культурно-историческое содержание, знаковая форма и мотивационно-поведенческий план. Основной гипотезой исследования стало предположение о том, что между авторами граффити разных культур существуют различия в социально-психологических характеристиках. Это предполагает *изучение выраженности переменных у авторов граффити, создающих неинституциональные надписи и рисунки, относящиеся к смеховой, официальной и информационной культурам*. В данном случае мы имеем дело с социотипами, то есть определенной совокупностью характерологических особенностей индивидуумов, находящихся в контексте определенной культуры и являющихся медиаторами ее распространения.

Результаты исследования *инструментальных ценностей* показали, что у авторов граффити, принадлежащих к смеховой культуре, в высокой степени выражены ценности независимости (среднее значение – 13,4) и честности (12,6).

У авторов граффити официальной культуры в высокой степени выражены ценности воспитанности (12,6), непримиримости к недостаткам в себе и других (13,2), честности (15,2) и чуткости (15). В низкой степени вы-

ражены ценности исполнительности (4,8), образованности (5,8) и самоконтроля (5).

Для авторов граффити информационной культуры в высокой степени выражены ценности аккуратности (13,2), высоких запросов (14), независимости (12,2), непримиримости к недостаткам в себе и других (12,2), честности (13), в низкой степени выражена ценность самоконтроля (11). Таким образом, практически для всех групп наиболее значимы ценности независимости, честности, непримиримости к недостаткам в себе и других.

Для авторов граффити официальной и информационной культур менее значима ценность самоконтроля, причем для первых значима ценность воспитанности, но менее – ценности образованности и исполнительности. Для авторов граффити информационной культуры значимы ценности аккуратности и высоких запросов.

Возможно, меньшая значимость самоконтроля у авторов граффити официальной и информационной культур отражает менее протестный характер этих надписей и рисунков, т. е. они не реализуют компенсаторную функцию освобождения супер-эго, снижения функции самоконтроля.

Результаты выраженности ценностей авторов официальной культуры несколько парадоксальны. При значимости воспитанности менее значимы образованность и исполнительность. Это с определенной долей вероятности можно интерпретировать как акцент на социально-ролевых, демонстративных проявлениях в социальном поведении и профессиональной деятельности.

Авторы граффити информационной культуры в большей степени ценят умение организовать свою жизнь и высокий уровень притязаний, позволяющий добиться успехов в жизни.

Статистический анализ *инструментальных ценностей* показал, что существует ряд статистически значимых различий:

- по ценности «высокие запросы» между авторами граффити смеховой и информационной культуры ($p < 0,05$), при этом высокие запросы более значимы для вторых;

- ценности «высокие запросы» между авторами граффити официальной и информационной культур ($p < 0,05$), при этом высокие запросы также более значимы для вторых;

- ценности «независимость» между авторами граффити смеховой и официальной

культур ($p < 0,05$), при этом независимость более значима для первых;

- ценности «рационализм» между авторами граффити официальной и информационной культур ($p < 0,05$), при этом рационализм более значим для вторых;

- ценности «самоконтроль» между авторами граффити смеховой и официальной культур ($p < 0,05$), при этом самоконтроль более значим для первых;

- ценности «чуткость» между авторами граффити смеховой и официальной культур ($p < 0,05$), при этом чуткость более значима для вторых;

- ценности «чуткость» между авторами граффити официальной и информационной культур ($p < 0,05$), при этом чуткость более значима для первых.

Таким образом, для авторов граффити информационной культуры ценность «высокие запросы» значима в наибольшей степени. Ценность «чуткость» наиболее значима для авторов граффити официальной культуры. Для авторов граффити смеховой культуры наиболее значимыми оказались ценности «независимость» и «самоконтроль». Эти результаты кажутся логичными, так как «информационные» граффити наиболее демонстративны, претендуют на современность и новое освоение и оформление социальной реальности. «Официальные» граффити отражают социальную нормативность и требуют внимания к нормам и запросам Другого. С помощью же «смеховых» граффити прежде всего утверждаются социальный протест, индивидуальная независимость личности, ее неподвластность социальному контролю и процессу объективации.

Результаты исследования *терминальных ценностей* показали, что у авторов граффити, принадлежащих к смеховой культуре, в высокой степени выражена ценность красоты природы и искусства (14,1), в низкой степени – свободы (5,3).

У авторов граффити официальной культуры в высокой степени выражены ценности здоровья (16,2) и красоты природы и искусства (12,2), в низкой степени – активной деятельности жизни (5,2).

У авторов граффити информационной культуры в высокой степени выражены ценности здоровья (11,2), любви (16,2), счастливой семейной жизни (12,8), творчества (12,2), в низкой степени – продуктивной жизни (2,4) и уверенности в себе (4,2).

Таким образом, ценность красоты природы и искусства наиболее значима для авторов граффити смеховой и официальной культур. Низкая значимость свободы у авторов «смеховых» граффити связана, по-видимому, с тем, что эта ценность находит для них выражение в инструментальном плане. Для авторов «официальных» граффити значима ценность здоровья, но менее важна социальная активная жизнь. Для авторов «информационных» граффити менее значимыми являются атрибуты индивидуальной жизненной стратегии и смысла (уверенности в себе, продуктивной жизни), а актуальны прежде всего ценности самосовершенствования и межличностных отношений, что отражает интерактивную ориентацию.

Статистический анализ *терминальных ценностей* показал, что существует ряд статистически значимых различий:

- по ценности «активная деятельная жизнь» между авторами граффити смеховой и официальной культур ($p < 0,05$), при этом активная деятельная жизнь более значима для первых;
- ценности «здоровье» между авторами граффити смеховой и официальной культур ($p < 0,05$), при этом здоровье более значимо для вторых;
- ценности «красота природы и искусства» между авторами граффити смеховой и информационной культур ($p < 0,05$), при этом красота природы и искусства более значима для первых;
- ценности «любовь» между авторами граффити смеховой и информационной культур ($p < 0,05$), при этом красота природы и искусства более значима для вторых;
- ценности «продуктивная жизнь» между авторами граффити смеховой и официальной культур ($p < 0,05$), при этом продуктивная жизнь более значима для вторых;
- ценности «продуктивная жизнь» между авторами граффити смеховой и информационной культур ($p < 0,05$), при этом продуктивная жизнь более значима для первых;
- ценности «продуктивная жизнь» между авторами граффити официальной и информационной культур ($p < 0,01$), при этом продуктивная жизнь более значима для первых;
- ценности «творчество» между авторами граффити смеховой и официальной культур ($p < 0,05$), при этом творчество более значимо для первых.

Таким образом, ценность продуктивной жизни, т.е. наиболее полного использования своих сил, возможностей и способностей, наиболее значима для авторов граффити официальной культуры и наименее – для авторов граффити информационной культуры.

Основные различия зафиксированы в традиционном противостоянии смеховой и официальной культур. Для авторов граффити смеховой культуры более значимы ценности активной деятельной жизни, красоты природы и искусства, творчества, а для авторов граффити официальной культуры – здоровья и продуктивной жизни. Основное различие здесь проходит в качественном отношении к жизни. Для первых само содержание, наполненность жизни, ее разнообразие, уникальность наиболее значимы, в то время как для вторых на первый план выступают собственная реализация и конкретный результат приложения индивидуальных усилий. В этом противостоянии можно усмотреть единство и противоположность двух способов бытия – движения в жизни от смысла к смыслу или от цели к цели.

По методике диагностики межличностных отношений Т. Лири получены следующие результаты: по средним показателям межличностных отношений все эти типы выражены в умеренной степени. Статистический анализ *межличностных отношений* показал, что существует два статистически значимых различия между авторами граффити различных культур. Первое – по эгоистическому типу межличностных отношений между авторами граффити смеховой и официальной культур ($p < 0,05$). Этот тип межличностных отношений более выражен у авторов граффити официальной культуры. Второе – по этому же типу отношений между авторами граффити смеховой и информационной культур ($p < 0,05$); оно более выражено у представителей информационной культуры.

Таким образом, у авторов граффити смеховой культуры в наименьшей степени выражен эгоистический тип межличностных отношений по сравнению с другими.

По методике диагностики поведения личности в конфликте К. Томаса получены следующие результаты:

- все показатели средних выражены в умеренной степени, что свидетельствует о следовании норме при соответствующих типах поведения в конфликте у авторов граффити различных культур. Единственным показате-

лем, близким к низким значениям, является авторитарный тип межличностных отношений (4,6) у авторов граффити официальной культуры. Статистический анализ *стилей поведения в конфликте* показал, что между авторами граффити различных культур не существует различий в степени выраженности.

Таким образом, для авторов граффити смеховой культуры наиболее значимыми оказались инструментальные ценности «независимость» и «самоконтроль», терминальные ценности «красота природы и искусства», «активная деятельная жизнь», «творчество». У них в наименьшей степени выражен эгоистический тип межличностных отношений.

Для представителей официальной культуры значима инструментальная ценность «чуткость», терминальные ценности «здоровье» и «продуктивная жизнь».

Для авторов граффити информационной культуры значима инструментальная ценность «высокие запросы», менее значима терминальная ценность «продуктивная жизнь».

Подытоживая, можно сказать, что авторы граффити различных культур обладают своеобразием социально-психологических характеристик и отличаются друг от друга по выраженности соответствующих психологических характеристик.

Примечания

¹ См.: Тойнби А.Д. Постигание истории. М., 1994.

² Бахтин М.М. Рабле и Гоголь // Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С.484–495.

³ Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. 2-е изд. М., 1990. С. 23.

⁴ См.: Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле...

⁵ Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 384–385.

⁶ Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле... С. 78.

⁷ Там же. С. 263.

⁸ Там же. С. 409.

⁹ Там же. С. 415–417.

¹⁰ См.: Шкуратов В.А. От Манхэттен до «Норд-Оста». Психология масс-медиа, политика после 11 сентября 2001 года. Самара, 2002; Белкин А.И. Постмодернистская психология. Самара, 2005.

¹¹ Андреева Г.М. Социальная психология. М, 1999. С. 363–364.

¹² См.: Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. 1997. № 4. С. 23.

¹³ Шкуратов В.А. Историческая психология. Ростов н/Д, 1994. С. 186.

¹⁴ Бовоне Л. Глобальная коммуникация и культурные ниши // Средства массовой коммуникации и социальные проблемы. Казань, 2000. С. 137.

УДК 316.6

Т.Ю. ФАДЕЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: fadej_TU@rambler.ru

Взаимосвязь между реализованностью ценностных ориентаций и уровнем толерантности

В статье показано, что система ценностей образует внутреннюю основу толерантного и интолерантного поведения. Автором представлены материалы экспериментального исследования по выявлению взаимосвязи между реализованностью ценностных ориентаций и уровнем толерантности личности студентов психолого-педагогической специальности.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, система ценностей, ценностные ориентации, социальная толерантность, этническая толерантность, толерантность как черта личности.

T.Y. FADEYEVA

Interrelation between Valuable Orientations' Realization and Tolerance Level

In article it is proved, that values system makes inner basis of tolerant and intolerant behavior. The author presents experimental research materials on interrelation revealing between valuable orientations' level of the students specializing in psychology and pedagogic.

Key words: tolerance, intolerance, system of values, valuable orientations, social tolerance, ethnic tolerance, tolerance as a person's trait.

В современной социальной ситуации нестабильности и неопределенности особенно актуальным представляется вопрос о формировании толерантного поведения личности. В аксиологическом аспекте толерантность рассматривается в двух направлениях: как одна из ценностей гуманизма и как ценностное отношение к миру, другим и себе. А.А. Деркач, Е.В. Селезнева рассматривают толерантность как ценностное отношение к Другому (и на уровне другого человека, и на уровне другой культуры) и понимают ее не просто как одну из ценностей наряду с другими, а как правило обращения с ценностями вообще¹. Также (при всем многообразии трактовок) толерантность представляет собой определенное социальное поведение, реализацию определенных поведенческих стратегии и тактики. Система ценностей образует внутреннюю основу отношения личности к действительности, является мотивацией для совершения того или иного действия, поступка. Отсюда можно заключить, что основу толерантного и интолерантного отношения к себе, другим, окружающему миру составляют личные ценности, соотношенные с определенным уровнем нравственного сознания.

Ценности не принимаются извне, они создаются и усваиваются в процессе переживаний в активной деятельности человека. Таким образом, эмпирическое исследование того, как отношение к ценностям жизни сказывается на уровне сформированности толерантности, поможет в решении проблемы, связанной с целенаправленным формированием толерантности в межличностном общении. Цель исследования – выявить взаимосвязь между реализованностью ценностных ориентаций и уровнем толерантности личности. В исследовании участвовало 109 студентов I и II курсов факультета педагогики, психологии и начального образования Саратовского педагогического института.

Для выявления ценностных ориентаций нами была использована методика М. Рокича, который выделяет два класса ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные он определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, инструментальные – как убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности являются предпочтительными в любых ситуациях.

Диагностика уровня толерантности была проведена с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) по субшкалам «этническая толерантность», «социальная толерантность» и «толерантность как черта личности».

Субшкала «этническая толерантность» выявила отношение человека к представителям других этнических групп. Субшкала «социальная толерантность» позволила исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей). Субшкала «толерантность как черта личности» позволила определить отношение человека к окружающему миру. В результате данной диагностики по каждой из субшкал испытуемые были разделены на две группы: первая – студенты, у которых прослеживается тенденция к толерантности, вторая – студенты, склоняющиеся к интолерантности.

Данные исследования были подвергнуты корреляционному анализу.

Его результаты показали, что в данной выборке имеются как положительные, так и отрицательные корреляции. Социальная толерантность положительно коррелирует с такой терминальной ценностью, как «здоровье» (0,35) и отрицательно – с терминальными ценностями «активная деятельная жизнь» (– 0,25) и «творчество» (– 0,28). Социальная интолерантность положительно коррелирует с такой терминальной ценностью, как «красота природы и искусства» (0,20) и отрицательно – с терминальными ценностями «здоровье» (– 0,26), «материально обеспеченная жизнь» (– 0,20), «счастливая семейная жизнь» (– 0,26).

Этническая толерантность имеет положительную корреляцию с терминальной ценностью «уверенность в себе» (0,25), отрицательные корреляции – с ценностями «продуктивная жизнь» (– 0,21) и «творчество» (– 0,29). Этническая интолерантность имеет положительную корреляцию с такими терминальными ценностями, как «общественное признание» (0,22) и «продуктивная жизнь» (0,20), отрицательную корреляцию – с ценностью «счастливая семейная жизнь» (– 0,21).

Толерантность как черта личности положительно коррелирует с такой терминальной ценностью, как «счастье других» (0,24), и отрицательно с ценностью «развитие» (– 0,30). Интолерантность как черта личности имеет

отрицательную корреляцию с терминальной ценностью «свобода» (– 0,49).

Приведенные выше данные позволяют заключить, что тенденция к толерантности взаимосвязана с ценностями отношений и теми, которые характеризуют стремление к здоровью и стабильности состояния «я», а также обеспечению семейного благополучия. Наблюдаются и значимо отрицательные связи с ценностями-целями «активность», «развитие» и «творчество».

Можно предположить, что тенденция к интолерантности взаимосвязана с противоположными ей ценностями спокойной и размеренной жизни. Тенденция к интолерантности характеризуется стремлением к продуктивности, общественному признанию, красоте. Значимо отрицательную связь эта тенденция имеет с ценностью «свобода», следовательно, фактором интолерантности выступает не ценность свободы, а нечто противоположное, например регламентированность, шаблонность суждений и поступков. Исходя из этого, сделаем предположение, что студенты с тенденцией к интолерантности стремятся максимально полно использовать свои возможности, силы и способности, но действуя шаблонно и запрограммированно, пытаясь вызвать уважение окружающих, товарищей и коллектива.

При проведении корреляционного анализа инструментальных ценностей и уровня толерантности были получены следующие результаты. Социальная толерантность положительно коррелирует с такой инструментальной ценностью как «широта взглядов» (0,24).

Этническая толерантность имеет положительные корреляции с инструментальными ценностями «воспитанность» (0,28), «образованность» (0,37), «широта взглядов» (0,22) и «ответственность» (0,25), отрицательные – с такими инструментальными ценностями, как «жизнерадостность» (– 0,22) и «честность» (– 0,24). Этническая интолерантность имеет положительную корреляцию с инструментальной ценностью «непримиримость к недостаткам в себе и других» (0,20) и отрицательные корреляции с ценностями «ответственность» (– 0,21), «терпимость» (– 0,24).

Толерантность как черта личности положительно коррелирует с такими инструментальными ценностями, как «аккуратность» (0,22), «жизнерадостность» (0,21) и «широта взглядов» (0,22), отрицательно – с инструментальными ценностями «высокие запросы» (– 0,19) и «исполнительность» (– 0,25).

Интолерантность как черта личности положительно коррелирует с инструментальной ценностью «непримиримость к недостаткам в себе и других» (0,31), отрицательно – с ценностями «независимость» (– 0,21) и «образованность» (– 0,23).

При анализе корреляции между тенденцией к толерантности и инструментальными ценностями в данной выборке были выявлены положительные связи с ценностями «аккуратность», «воспитанность», «образованность», «ответственность» и «широта взглядов», которые могут проявляться как хорошие манеры, широта знаний, высокая общая культура, чувство долга, умение понять чужую точку зрения, уважение к иным вкусам, обычаям, привычкам. Ценность «жизнерадостность» выступает в качестве значимой и в положительной, и в отрицательной связи. Положительно чувство юмора коррелирует с субшкалой «толерантность как черта личности», а отрицательно – с субшкалой «этническая толерантность», т.е. чувство юмора помогает человеку в отношениях с окружающим миром, но мешает во взаимодействии с представителями других этнических групп. Значимо отрицательные связи наблюдаются между тенденцией к толерантности и инструментальными ценностями «честность», «исполнительность», «высокие запросы», что можно расценивать как отсутствие высоких требований к жизни и высоким притязаний, неискренность суждений, отсутствие дисциплины и самоорганизации.

Тенденция к интолерантности коррелирует с непримиримостью к недостаткам в себе и других. Значимые отрицательные связи выявлены между тенденцией к интолерантности и инструментальными ценностями «образованность», «ответственность» и «терпимость», что свидетельствует о недостаточном уровне общей культуры, чувства долга, терпимости к взглядам и мнениям других, неумении прощать другим их ошибки и заблуждения.

В ходе исследования ценностных ориентаций студенты выполняли два задания: во-первых, ранжировали ценности по степени их жизненной значимости; во-вторых, при ранжировании инструментальных ценностей было предложено выбрать из них те, которые значимы для толерантного педагога-психолога, и ранжировать их.

В ходе анализа итогов второго задания были получены следующие результаты. У

студентов, имеющих тенденцию к толерантности, наиболее значимыми для профессиональной деятельности являются ценности «образованность», «терпимость», «широта взглядов», «воспитанность», наименее значимы «высокие запросы», «независимость», «аккуратность», «жизнерадостность». Такая ценность как «непримиримость к недостаткам в себе и других» вообще не была выбрана.

У студентов, имеющих тенденцию к интолерантности, значимы «образованность», «воспитанность», «ответственность», «самоконтроль». Низкий ранг получили ценности «непримиримость», «высокие запросы», «чуткость», «жизнерадостность».

Обобщив эти данные, можно сделать вывод, что в данной выборке для студен-

тов-психологов первых лет обучения, независимо от уровня толерантности, наиболее значимыми являются такие ценности, как «образованность» и «воспитанность», а незначимыми – «непримиримость» и «высокие жизненные запросы». Но студенты с тенденцией к толерантности к рангу наиболее значимых для профессиональной деятельности относят еще две ценности – «терпимость» и «широта взглядов», – что свидетельствует об осознании ими необходимости для педагога-психолога умения понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки и быть терпимым к взглядам и мнениям других.

Проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь между реализованностью ценностных ориентаций и уровнем толерантности личности.

Примечания

¹ См.: Деркач А.А., Зызыкин В.Г., Селезнева Е.В. и др. Толерантность как психологическая категория // Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования. М., 2003.

УДК 159.994.4:331

И.В. МАЛЫШЕВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: iv.999@list.ru

Принципы построения коррекционной программы, направленной на профилактику и преодоление синдрома эмоционального выгорания у представителей экстремальных профессий

В статье рассматриваются ведущие принципы и задачи, лежащие в основе модели коррекционной программы «антивыгорания», особенности ее применения на практике для специалистов, чья деятельность связана с экстремальными условиями. Приводится краткий теоретический обзор проблематики и анализ наиболее известных методов профилактики синдрома выгорания. Описываются направления коррекционной работы, основанием для которой являются результаты ранее проведенных исследований эмоционального выгорания у милиционеров вневедомственной охраны и пожарных, а также наиболее приемлемые положения существующих коррекционных моделей.

Ключевые слова: модель «антивыгорания», принцип коррекционной программы, адаптационные возможности личности, когнитивное переструктурирование, ценностно-мотивационная сфера, психологический тренинг, личностная рефлексия.

I.V. MALYSHEV

Principles of Construction of the Correctional Program Directed on Preventive Maintenance and Overcoming of Syndrome of Emotional Burnout at Representatives of the Extremal Professions

In the present article the leading principles and the tasks lying in the ground of the model of a correctional program «anti-burnout», the peculiarities of its practice for the specialists whose activity is related to extremal conditions are considered. A short review of the problem and the analysis of the most known prophylactic methods of the burnout syndrome is given. An oriented correctional work whose ground is the result of the previous investigations of the burnout among the policemen of

the non-departmental security and firemen is described. The most acceptable theses of the existing correctional models are discussed.

Key words: model of the «anti-burnout», principle of the correctional program, adaptive possibilities of the personality, cognitive restructuring, valuably-motivational sphere, psychological training, personal reflexion.

Впервые термин *burnout* – сгорание, выгорание, затухание горения – предложил Х.Дж. Фрейденбергер в 1974 г. в связи с анализом требований, предъявляемых к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие¹. Изучение данного феномена носило скорее описательный характер, ограниченный рамками социальной проблемы. В настоящее время проведено множество эмпирических исследований, посвященных данной проблеме. Существует и ряд дефиниций, отражающих синдром выгорания и связанные с ним аспекты. По мнению Н.Е. Водопьяновой, синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт негативных психологических переживаний, связанных с интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью². В.Е. Орел понимает «психическое выгорание» как профессиональный феномен, представляющий собой состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся, прежде всего, в профессиях социальной сферы. Оно характеризуется комплексом симптомов: поведенческих, когнитивных, мотивационных, эмоциональных и соматических. Формируется данный феномен под воздействием комплекса внешних и внутренних факторов и носит необратимый характер³. В.В. Бойко определяет синдром в качестве «эмоционального выгорания», которое представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия⁴. Можно сказать, что в настоящее время в отечественной психологии существуют разные подходы к определению синдрома выгорания, механизма и динамики его возникновения, что, впрочем, не умаляет значения приведенных положений. В зарубежной психологии сформировалась единая точка зрения на сущность психического выгорания и его структуру⁵, наиболее известной является трехфакторная модель, предложенная в работах К. Маслач⁶, которая включает в себя

три составляющих (эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений).

Как показывает опыт исследования эмоционального выгорания⁷, профилактика синдрома и его преодоление требуют значительных затрат. В частности, разработка коррекционных программ включает множество нюансов, комплекс мер, требующих длительной систематической работы и не всегда приносящих быстрый видимый эффект. Анализ результатов исследования синдрома эмоционального выгорания у представителей экстремальных профессий (милиционеров и пожарных), других характеристик их личности (изучение по методике Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения "Ценности" и "Доступности" в различных жизненных сферах») и обобщенного опыта конструктивных моделей антивыгорания позволяет обобщить ряд основных принципов (подходов) построения коррекционной программы (диагностический, психокоррекционный и информационный), определяющих ее направления и задачи. Существенное значение имеет и адаптация модели коррекционной программы применительно к профессиональной деятельности сотрудников, работающих и взаимодействующих в экстремальных условиях. Так, при построении модели коррекционной программы целесообразно учитывать два направления: повышение адаптационных возможностей личности и создание условий для самоизменения, раскрытия потенциальных возможностей и ценностного отношения к своему здоровью (например, задача включающая переструктурирование ценностно-мотивационной сферы субъектов деятельности с целью снижения возникших дезинтеграционных изменений). На сочетании этих и других важнейших направлений сделан акцент при построении коррекционной программы, которая включает три этапа – подготовительный (начальный), основной и завершающий.

Подготовительный этап состоит из диагностики синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) и личности работника. Основные средства диагностики личности, направленные на глубинное всестороннее ее изучение – это тест Кеттелла, СМЛЛ, про-

активные техники (тесты Сонди, Люшера, Розенцвейга, рисуночные техники и т.д.) и др. Важным направлением диагностики является изучение социально-психологических проблем личности «выгорающего» (прежде всего, морально-психологического климата в коллективе, удовлетворенности работника своей деятельностью в организации и других насущных проблем), ценностно-мотивационной сферы (например, по методикам Фанталовой, Рокича) и отношения личности к проблеме, здоровью, ситуации (УСК-уровень субъективного контроля). В рамках диагностики происходит дифференциация СЭВ от других нарушений (формирование акцентуаций характера, профессиональной деформации и т.д.).

Следующим важным шагом на подготовительном этапе является выяснение причин негативного воздействия стресса на работника и развития у него синдрома выгорания. Кроме анализа результатов исследований, также проводятся и консультации с наиболее «проблемными» сотрудниками (исследуются сформировавшиеся фазы эмоционального выгорания по результатам теста В.В. Бойко или высокий показатель индекса психического выгорания по методике В.Е. Орел, И.Г. Сенина). В задачи таких консультаций входит выявление причин возникновения синдрома, основанием для которого является преобладание или сочетание «личных» и «социальных» проблем сотрудника, которые составляют в целом группу факторов, детерминирующих формирование СЭВ. Среди «личных» – индивидуально-психологические особенности личности сотрудника: низкая адаптивность к агентам стресса, выраженная эмотивность, особенности характера, низкая самооценка, недостаточная мотивация, проблемы в ценностно-мотивационной сфере (формирование когнитивных стереотипов) и т.д. Таким образом, существует полное или частичное несоответствие личности предъявляемым профессиональным требованиям. К «социальным» относятся проблемы, возникающие на организационном и профессиональном уровнях, а также в семейных взаимоотношениях. Воздействие организационных факторов (условий, содержания труда, взаимоотношений внутри организации, стимулирования труда, справедливости решения проблем и т.д.) и особенности профессии (явления монотонии, риск для жизни, высокая

частота экстремальных ситуаций и т.д.) способны приводить к дестабилизации личности. Все это в целом снижает внутренние ресурсы субъекта профессиональной деятельности (устойчивость к длительным нагрузкам и стрессам), создает внутриличностный конфликт и основания для возникновения СЭВ. Во время беседы с клиентом (сотрудником организации) и наблюдения за его состоянием выявляется степень развития СЭВ, его последствия для организма (наличие психосоматических проявлений), т. е. фиксируется весь комплекс нарушений, который сравнивается с результатами диагностики. Также оцениваются реальные способности, возможности решения клиентом поставленных в дальнейшем задач преодоления синдрома. В процессе консультации клиент настраивается на проблему, ее осознание и поиск путей ее преодоления. Из беседы со многими сотрудниками (более 50%), страдающими СЭВ, следует, что они недостаточно информированы о последствиях синдрома, скептически относятся к элементарным навыкам саморегуляции и релаксации, малоактивны (чаще пассивны) в стремлении преодолеть стресс, любую трудность или конфликтную ситуацию. Здесь важным оказывается формирование у человека активной позиции по отношению к организационным и профессиональным стрессам, например повышение личной и социальной значимости преодоления стресса, овладение конструктивными моделями поведения в трудных профессиональных ситуациях, повышение уверенности и оптимизма. Для этого в процессе консультации можно использовать приемы когнитивно-ориентированной терапии или других техник⁸. Итогом консультации должны стать положительный настрой клиента на решение проблемы СЭВ и стремление к сотрудничеству с психологом при построении индивидуальной и групповой модели антивыгорания. Сотрудники, прошедшие консультации и к этому времени имеющие позитивный настрой по отношению к проблеме, приглашаются для участия в тренинге. Количество его участников должно быть не более 15 человек. Ограничительным моментом для участия в нем являются значительные изменения в психике (например, психопатия) или негативизм по отношению к исследованию, выявленные ранее. Важной особенностью подготовительного этапа является то, что в его ходе строится основная модель проведе-

ния индивидуальной и групповой психокоррекционной работы, определяются стратегия, основополагающие принципы, условия и приемы проведения тренинговой работы, т.е. происходит адаптация модели к конкретным субъектам деятельности.

Основной этап коррекционной программы состоит из серии лекций-семинаров и тренингов. Количество занятий варьируется в зависимости от поставленных задач и успешности их выполнения. На семинаре будущие участники тренинга получают информацию о причинах возникновения СЭВ, обсуждают вопросы, связанные с его преодолением и профилактикой, каждый в результате самонаблюдения, самоанализа и осмысления делится собственными опытом и переживаниями, связанными с синдромом выгорания. Психолог-тренер отвечает на поставленные группой вопросы.

Психологический тренинг является ведущим компонентом коррекционной программы, реализующим ее психокоррекционный принцип. В настоящее время существует множество моделей тренинга антивыгорания, среди которых особый интерес вызывают модели, основанные на когнитивно-поведенческой терапии А. Эллиса и А.Т. Бека⁹. Они направлены на усиление чувства контроля над своей жизнью посредством обучения контролю своих эмоций. С точки зрения ученых, эмоции связаны с событиями, происходящими в нашей жизни. Разработчики терапии предполагают, что у людей могут быть неадаптивные и иррациональные способы интерпретации таких событий, вызывающие сильные эмоциональные расстройства и стресс. Считается, что настроение и поведение индивидуума в значительной степени определяются присутствующим ему способом толкования и объяснения мира. Эллис описывает эти конструкты как отрицательные когнитивные модели, или «схемы», подобные фильтрам, через которые происходят отбор и интерпретация определенных событийных аспектов. В соответствии с данным положением Т. Кушнер и В. Мильбауер¹⁰ предложили программу, основанную на том, что для профилактики стресса и выгорания необходима переоценка суждений (убеждений) относительно себя, других людей, мира и их изменения в сторону большей реалистичности и рациональности.

Основываясь на когнитивном подходе, в предлагаемой модели тренинга можно ис-

пользовать прием, направленный на изменение личной иерархии ценностей, предложенный Р. МакМаллин¹¹. В качестве возможного варианта данного приема целесообразно применение упражнений, направленных на изменение и переструктурирование общечеловеческих ценностей, полученных в результате диагностики по методу Фанталовой у лиц с высоким СЭВ. Это облегчает выполнение упражнения и отражает диагностико-коррекционный принцип. Участники тренинга обсуждают приоритеты своих ценностей, анализируя их достоинства, недостатки, связывают («строят мосты») ценностно-мотивационный компонент личности с проявлением синдрома эмоционального выгорания.

Другой представитель зарубежной психологии, Р.Д. Рамси¹², считает, что в основе профилактики выгорания находится установка, отношение человека к своей профессиональной деятельности. Каждое рабочее задание имеет определенные неприятные аспекты и потенциал для наличия вызова, достижения удовлетворения и чувства профессиональной гордости. Автор предлагает план «самообновления», который включает ряд рекомендаций: приобретение новых знаний и навыков; определение новых целей в работе и жизни в целом; личностный рост; обучение и помощь малоопытным работникам; развитие лидерского потенциала; рациональный режим труда и отдыха; периодическую переоценку себя и своих достижений; сбалансированный образ жизни.

Также обращает на себя внимание модель тренинга, разработка программы которого осуществлялась на основе представления о трехмерной модели выгорания (техники, направленные на работу с эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений), отраженная в работе Е.С. Старченковой¹³.

Учитывая опыт изучения СЭВ, накопленный во многих эмпирических исследованиях, можно сформулировать цель (снижение развития СЭВ) и примерные задачи оптимальной модели тренинга антивыгорания: обучение навыкам саморегуляции и конструктивного поведения в экстремальных ситуациях; формирование позитивного отношения к действительности через рефлекссию и когнитивную переоценку основных жизненных ценностей, развитие профессионально важных качеств в различных ситуациях взаимо-

действиях; формирование индивидуального стиля деятельности и профессиональной компетентности и т.д.

Для повышения адаптационных возможностей личности и обучения навыкам саморегуляции целесообразно использовать различные способы регуляции психофизиологического состояния, включающие упражнения (в том числе дыхательного, релаксационного типа или с элементами аутотренинга) на управление нервно-психической напряженностью, настроением, психическим состоянием с помощью переключения внимания, на самоконтроль внешнего состояния и проявления эмоций.

Формирование позитивного отношения к действительности возможно через переоценку иррациональных убеждений или изменение (переструктурирование) системы ценностей (снижение дезинтеграции мотивационно-личностной сферы личности), о чем говорилось ранее.

Также большое значение имеет развитие личностной рефлексии для осознания имеющихся проблем и адекватной их дифференциации, осуществления конструктивных путей выхода из стрессовых ситуаций и преодоления СЭВ, что находит свое отражение в некоторых упражнениях и играх, например «Промежуточной рефлексии», «Концентрации на нейтральном предмете», «Сосредоточении на эмоциях и настроении», «Мне сегодня...» и т.д.¹⁴

Для развития профессионально важных качеств сотрудника органов внутренних дел и улучшения межличностных взаимоотношений в группе представляют интерес упражнения на взаимное понимание и профессиональную рефлексию («Унисон», «Разговор больших пальцев», «Пойми фразу», «Интонация», «Три ответа», «Требуется сотрудник ОВД», «Мафия», «Чемодан в дорогу» и т.д.).

Разработка профилактических мероприятий должна учитывать особенности профессиональной деятельности и специфические для нее факторы риска, поэтому существенной особенностью проведения тренинга с представителями «экстремальных» профессий, по роду своей деятельности включенных в ее оперативный ритм и характер, являются тренинговые задания, включающие активное взаимодействие (в виде различных движений, соревновательности, контроля внимания), т.е. задания и игры, имеющие спортивный оттенок, элементы психогимнастики. Особенно

хорошо зарекомендовали себя разные варианты игр с мячом. Лучше всего они подходят для разминки, знакомства, снятия напряжения в группе, повышения ее сплоченности и дальнейшего взаимодействия.

Завершающий этап коррекционной программы предполагает совместный анализ и обсуждение как на уровне группы (занятия-семинары), так и в рамках отдельных консультаций с ее участниками по поводу результатов тренинговой работы. Также проводятся повторная диагностика СЭВ и обучение навыкам самостоятельной оценки своего состояния, распознавания симптомов выгорания (самодиагностика), исследуемые знакомятся с элементами тестирования. Участники тренинга сравнивают результаты диагностики с самоанализом полученных впечатлений от коррекционной работы, ее элементов. На основании проведенных мероприятий формулируются основные рекомендации, направленные на профилактику психического здоровья и проявления синдрома эмоционального выгорания. Дальнейшая работа может строиться как в виде консультационных бесед, так и в виде дополнительных тренингов с выбором наиболее эффективных заданий.

Таким образом, на основании краткого анализа представленных материалов, опыта исследования синдрома эмоционального выгорания в популяции представителей «экстремальных» профессий можно обозначить следующие наиболее существенные принципы модели коррекционной программы, присутствующие в той или иной степени на разных этапах ее осуществления: диагностический, психокоррекционный и информационно-ознакомительный. В соответствии с ними реализуются основная цель (профилактика и коррекция СЭВ) программы и ряд ведущих задач: повышение адаптационных возможностей личности, формирование позитивного настроения по отношению к окружающим и своей профессии, развитие личностной рефлексии, обучение навыкам взаимодействия в сложных экстремальных ситуациях и т.д. Для осуществления коррекционной программы могут быть использованы самые разные приемы и методы: психодиагностика, консультационная и психокоррекционная беседа, личностная рефлексия, самонаблюдение, дискуссия, варианты психотерапии, имитационно-ролевые игры и т.д.

Примечания

- ¹ См.: Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.
- ² См.: Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб., 2008.
- ³ См.: Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2005.
- ⁴ См.: Бойко В.В. Энергия эмоций. СПб., 2004.
- ⁵ См.: МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / Пер. с англ. СПб., 2001. С. 319–324.
- ⁶ См.: Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W. B. Shaufeli, Cr. Maslach, T. Marek. Washington DC, 1993. P. 19–32.
- ⁷ См.: Малышев И.В. Профилактика психического здоровья и дезадаптационных проявлений личности на ранних этапах эмоционального выгорания // Ученые зап. Педагогического института Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Сер. Психология. Педагогика. 2008. Т. 1, № 3–4. С. 33–41.
- ⁸ См.: Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Указ. соч.
- ⁹ См.: Морли Ст., Шефферд Дж., Спенс С. Методы когнитивной психотерапии в тренинге социальных навыков // Методические материалы для специалистов в области тренинга и психотерапии. СПб., 1996.
- ¹⁰ См.: Kushnir T., Milbauer V. Managing stress and burnout at work: a cognitive group intervention program for directors of day-care centers // Pediatrics. 1990. V. 94. Issue 6.
- ¹¹ См.: МакМаллин Р. Указ. соч.
- ¹² См.: Ramsey R.D. How to stay fresh on the job // Supervision. 1999. V. 60. Issue 5.
- ¹³ См.: Старченкова Е.С. Психологические факторы профессионального «выгорания»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.
- ¹⁴ См.: Никорчук Н.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности // <http://festival.1september.ru/articles/410399/>.

УДК 159.9.01

М.А. ОДИНЦОВА

Московский институт психологии и педагогики

E-mail: Mari505@mail.ru

Жизненное творчество как основа психологической работы с клиентами с поведением жертвы

При переживании человеком трудных жизненных ситуаций часто всплывает на поверхность установка жертвы – специфическая форма социальной установки, в основе которой лежат инфантилизм, иждивенческая направленность, стремление к пассивной, выгодной адаптации в среде с использованием неконструктивных стратегий, препятствующих и затягивающих преодоление трудной ситуации. Поскольку жертва отличается особой изобретательностью, вся практическая работа предполагает переориентирование на творческое разрешение проблем личностной сферы. Этому способствует психологическое сопровождение, в основе которого лежит практика жизненного творчества.

Ключевые слова: установка жертвы, жизнетворчество, личностный потенциал, жизнестойкость, жизнеспособность, механизм таланта.

M.A. ODINTSOVA

Vitality Creative Work-Basis of Psychological Work with Clients with Behaviour of a Victim's Syndrome

At experiencing of difficult vital situations a man often emerge on a surface setting of victim. Installation on behavior of a victim – the specific form of social installation in which basis infantilism, a dependant orientation, aspiration to passive, advantageous adaptation in the environment with use of not constructive strategy interfering and tightening overcoming of a difficult situation. Since the victim differs the special ingenuity, all practical work assumes reorientation of this creative mechanism on creative permission of problems of personality sphere.

Key words: victim set-up, vital setting, vital creativity, personality potential, durability, hardiness, mechanism of talent.

Современное состояние жизни общества, связанное с кардинальной перестройкой всей системы отношений (социальных, экономических, политических, семейных и др.), создает определенные трудности для развития человека. Устав бороться со сложнос-

тями, человек часто прибегает к поведению жертвы. Такая установка способствует пассивности, инертности, безынициативности, стремлению «плыть по течению», получать поддержку, внимание, выгоду. Поведение жертвы – это особый пусковой механизм

изобретательности, творчества для привлечения помощи извне. Жертва играет свою роль блестяще, она так аутентична, что может потерять себя в пространстве этой манипуляции. Подобное поведение можно объяснить социально-приспособительным феноменом или заболеванием, которое имеет свои уникальные характеристики, требующие более детального исследования в психологии. Это – великая манипуляция, отличающаяся многоликостью и чрезвычайной пластичностью, поэтому и психологическая работа должна быть продумана особым образом.

Для оказания психологической помощи клиентам с установкой на поведение жертвы может использоваться работа по психологическому сопровождению, направленная на разрешение трех видов проблем: *экзистенциально-смысловых, аффективно-регуляторных и трудностей в сфере социального взаимодействия*.

В зарубежной психологии экзистенциально-смысловая тема детально разрабатывалась еще со времен З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга. Но ближе всех подошли к решению данного вопроса психологи-экзистенциалисты Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй, В. Франкл, В. Ялом, К. Ясперс. В отечественной психологии экзистенциально-смысловая проблематика исследовалась еще в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Сегодня данная тема нашла свое отражение в научных трудах Ф.Е. Василюка, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева и ряда других исследователей.

Наиболее общим результатом научных изысканий в этой области явилось выделение концепции *жизнетворчества* Д.А. Леонтьева.

Жизнетворчество ученый определяет как расширение мира, жизненных отношений. И уточняет, что оно касается не переживаний, не форм репрезентации каких-то явлений мира, а самого мира, то есть оно направляет фокус внимания человека не в себя, а наружу¹. Жизнетворчество – это творение собственной жизни, ее авторство.

Расширение мира помогает человеку посмотреть на себя со стороны, увидеть то, что при близком рассмотрении было едва заметно, помогает приблизиться к смыслу своего существования. Особенно это полезно дефензивным клиентам с установкой жертвы.

Но здесь обнаруживаются противоречия. Одним из них является то, что таким клиентам, с одной стороны, свойственны чрезмерная склонность к самокопанию, самоконтроль,

болезненная рефлексия, а с другой – рефлексия – инструмент самопознания себя и другого. Болезненная рефлексия – признак тревожный, и психологу необходимо обращать на это особое внимание. Кроме того, клиенты с потенциально заложенной установкой жертвы – люди особенные, активизировать их сложно. Они могут сопротивляться всяческой работе над собой, так как им выгодно как можно дольше оставаться в пассивном бедственном положении жертвы и получать сочувствие, помощь окружающих и самого психолога. Психологу в данной ситуации необходимо проявлять гибкость, уметь мотивировать клиента через интерес «к себе любимому». Особое внимание следует обращать на личностный потенциал жертвы.

Многогранные аспекты личностного потенциала в разных подходах в зарубежной и отечественной психологии принято обозначать такими понятиями, как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие, воля к смыслу и др. В современной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию человека и совладание с жизненными трудностями. Это психологические понятия пассионарности, введенное Л.Н. Гумилевым, личностного адаптационного потенциала, определяющего устойчивость человека к экстремальным факторам, А.Г. Маклакова. Наиболее полно, с точки зрения Д.А. Леонтьева, этому понятию в зарубежной психологии соответствует понятие *hardiness* – «жизнестойкость», – введенное С. Мадди. *Hardiness*, согласно Большому англо-русскому словарю, – «выносливость, крепость, здоровье, устойчивость, смелость, неустрашимость»². Можно сказать, что это – психологическая живучесть, эффективность человека. Кроме того, жизнестойкость является показателем психического здоровья личности.

Одна из специфических форм проявления личностного потенциала – это возможность преодоления неблагоприятных условий развития. Эти условия могут быть заданы генетическими особенностями, соматическими заболеваниями, а могут – внешними неблагоприятными факторами. Существуют заведомо неблагоприятные условия, которые действительно роковым образом влияют на развитие и служат оправдательной причиной бездействия и пассивности, но и их влияние может быть преодолено на основе личност-

ного потенциала. Ведь «человек может все, что хочет, если умеет сильно хотеть». Это именно та, на наш взгляд, гениальная идея, которая помогает разрешению аффективно-регуляторных проблем человека-жертвы.

В исследованиях Мадди (2006 г.) выявлено, что высокий уровень жизнестойкости связан с воображением и креативностью в привычных условиях. Для нас это важный показатель, так как жертва отличается особой изобретательностью, и наше исследование и вся практическая работа предполагают его активизацию, но уже не для искусной манипуляции, а для творческого разрешения проблем личностной сферы и взаимодействия.

Принято выделять три компонента жизнестойкости, которые в виде основных целей помогают решать проблемы экзистенциально-смысловые, аффективно-регуляторные и социального взаимодействия при работе с клиентом-жертвой³.

1. Способность видеть и принимать действительность такой, какова она есть. Жизнестойкость предполагает признание человеком своих реальных возможностей, принятие собственной уязвимости. Это может привести к экзистенциальной заброшенности, когда человек «удаляется» от жизни, не может активно и осмысленно взаимодействовать с окружающим миром. Чтобы минимизировать онтологическую тревогу, не уходя от выборов, направленных в будущее, необходимо развить у себя экзистенциальное мужество, считает Мадди.

2. Умение находить смысл в различных сторонах действительности, сотворение смысла, чтобы при воздействии стрессовых факторов у человека возник способ создания своего собственного, уникального смысла взаимодействия с этим стрессовым миром. Такой подход позволяет Мадди сделать вывод, что жизнестойкость – это внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, это то, что он может изменить и переосмыслить, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность в любых обстоятельствах, в отличие от разрушительной установки жертвы.

3. Бриколлаж (*bricoleurs*) – особая изобретательность, способность находить решение проблем при отсутствии необходимых или привычных инструментов и материалов. Такие люди «выжимают» максимум из всего,

что их окружает, придумывая неожиданное применение знакомым вещам.

Многочисленные психологические эксперименты показали теснейшую связь между интересом испытуемых к экзистенциальным проблемам и степенью жизнестойкости. У людей, часто имеющих дело с экзистенциальными проблемами и сохраняющих интерес к ним, выше готовность действовать в условиях неопределенности, тревоги, трудностей. У них больше уверенности в том, что происходящее полезно, так как является источником опыта⁴. На этом основании можно говорить о том, что жизнестойкость как система установок, будучи личностно устойчивой характеристикой, может целенаправленно развиваться с закреплением достигнутых позитивных изменений, что в корне отличается от установки на поведение жертвы.

Проблема социального взаимодействия в узком понимании означает трудности общения. Причины этого явления, его факторы в современной психологии исследуются достаточно интенсивно. Наиболее частыми причинами, по мнению большинства исследователей, выступают индивидуально-психологические особенности, включающие интеллектуальные, волевые, личностные проявления. Но блок социального взаимодействия предполагает не только гармоничное общение, но и реализацию себя, своих способностей, это «кровная» связь с жизнью своего народа, его культурой, историей, судьбой, это способность «продолжать себя во времени», вносить свой уникальный созидательный вклад в культуру и социум, как считает И.М. Ильинский⁵. Как видим, эта точка зрения близка к представленным выше теориям жизнестойкости и жизнестроительства.

Жизнеспособность, по И.М. Ильинскому, – это стремление человека выжить, не деградируя в ухудшающихся условиях социальной и культурной среды, стать индивидуальностью, сформировать смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать себя и свои творческие способности, преобразуя при этом среду обитания, делая ее более благоприятной для жизни⁶.

В центре системы работы психолога с человеком-жертвой лежит структурная концепция *механизма таланта* В.В. Клименко, заключающаяся в мысли о талантливости каждого нормального человека, обладающего не ущербным генотипом. С нашей точки зрения, талант может стать внутренним пусковым ме-

ханизмом развития личности с установкой на поведение жертвы с целью ее преодоления, созидания жизненного творчества. Талантливый человек – человек целостный, сильный, действующий самостоятельно, способный оригинально решать трудные жизненные задачи.

Механизм таланта, по мнению В.В. Клименко, состоит из нескольких составляющих, таких как энергопотенциал, мышление, воображение, чувства, психомоторика⁷. Поэтому и работа психолога нацелена на запуск данного механизма (каждой из его составляющих) в действие с целью повышения жизнестойкости, жизнеспособности и развития жизнетворчества клиентов.

Кратко рассмотрим составляющие механизма таланта. Энергопотенциал в структуре таланта введен В.В. Клименко далеко не случайно. Существует связь этого понятия с понятием личностного потенциала С. Мадди, рассмотренным выше. Ведь изначально С. Мадди разрабатывал свою теорию об особом личностном качестве – *hardiness* – в рамках проблемы творческого потенциала личности. Учение Мадди о жизнестойкости согласуется с его теорией личности, которую он определяет как теорию активации. Она описывает согласованность или несогласованность между привычным и реальным уровнями активации или напряжения. Активация при этом обозначает уровень возбуждения, оживленности, энергичности.

Следующий компонент механизма таланта – чувства. Любой человек как субъект деятельности, который познает и изменяет мир, не является бесстрастным созерцателем. Он переживает то, что с ним происходит и им совершается, он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание человеком такого отношения к окружающей среде составляет сферу чувств и эмоций. Необычайно богата и насыщена эмоциями жизнь большинства людей с поведением жертвы. Включение в работу отдельных упражнений на развитие эмоциональной сферы дает возможность человеку выразить свое эмоциональное состояние, передать его в форме завершающих произведений, историй, стихов, эссе. Часто процесс творчества клиентов выглядит как неожиданное озарение, хотя за этим состоянием скрывается долгая психическая работа.

Воображение – еще один структурный элемент механизма таланта. Оно позволяет

не только творчески решать обыденные проблемы, но и гибко реагировать в трудных жизненных ситуациях. Ведь одним из возможных путей, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной, по мнению В. Франкла, является творчество, а основным путем реализации творчества – труд. При этом смысл и ценность приобретает труд человека в качестве его вклада в жизнь общества, а не просто как его занятие. Развитию такого творческого отношения к жизни и труду помогает в первую очередь развитие действенного воображения.

Мышление – инструмент отображения деятельности. Высшей точкой развития мышления считается мудрость. В теории жизнестойкости С. Мадди данному качеству мышления уделяется особое внимание. Жизнестойкость, по его мнению, состоит из трех взаимосвязанных аттитюдов: вовлеченности (включенности), контроля и вызова (принятия риска). Вовлеченность – это активное участие во всем, что происходит с человеком. Контроль – это путь борьбы, в результате которой можно влиять на последствия происходящих вокруг событий. Вызов – это достижение мудрости, использование собственного опыта, позитивного или негативного, и удовлетворение этой мудростью. Мудрость – определенное достижение высокоразвитого мышления. Это, прежде всего, умение оценить проблему с разных сторон и отличить главное от второстепенного, что особенно важно в кризисных ситуациях при принятии ответственных решений. Мудрость – это и сохранение определенного внутреннего спокойствия, позволяющего человеку стать еще более деятельным и не терять самообладания в трудных ситуациях. Понять ситуацию, уметь вовремя вмешаться с целью ее позитивного изменения, способен только человек, обладающий мудростью. Кроме того, это – гибкость, своевременное и адекватное реагирование на любые неожиданные повороты событий, отсутствие предвзятого мнения, готовность к любым неожиданностям. Мудрость – это способность выхода за рамки проблемной ситуации, дальновидность, а она предохраняет человека от ситуативного подхода к решению актуальных задач, побуждает отвергнуть непродуктивные решения. Мудрость – это и стремление понять и принять других без упреков и осуждения такими, каковы они есть на самом деле, и умение извлекать положительный опыт из происходящих событий.

И последний компонент – это *психомоторика* – механизм действия тела человека и искусство его регуляции, проще говоря, точность движений и действий. Про такого человека говорят: «У него золотые руки», а еще говорят: «Талантливый человек талантлив во всем», по большей части из-за хорошо развитой психомоторики. Психомоторика, по мнению В.В. Клименко, – живая система. В ее состав входят такие относительно самостоятельные, но специализированные функции, как произвольные моторные, сенсомоторные и идеомоторные процессы. Психомоторика означает и умения, мастерство, эстетичность действий, скорость, точность, целесообразность реагирования в ситуациях опасности.

Таким образом, мы видим, что работа психолога должна быть направлена на использование внутренних резервов самого клиента в оказании ему помощи в жизненном творчестве. Кроме этого, можно предложить клиентам работу с дневником, в котором будет вестись тщательная рефлексия каждой встречи. Активизация рефлексивных

процессов клиента-жертвы – одна из основных задач психологической помощи. Неслучайно многие психологи отмечают ведение дневника как наиболее эффективный способ работы над собой. Дневник часто является единственным молчаливым другом и всегда верным союзником, он позволяет взглянуть на события критически, разрядить накалившуюся обстановку, помогает запечатлеть интересные события жизни и т.д.⁸

Подводя итоги, можно сказать, что работа по психологическому сопровождению клиентов с поведением жертвы – целостная система, «живой» процесс. В ее основе лежит изменение установки жертвы с опорой на созидательный, творческий потенциал самого клиента, слаженную работу всех компонентов его механизма таланта. Та особая изобретательность, то творчество, те таланты, которые клиент с установкой на поведение жертвы использовал для манипуляций с целью получения поддержки, внимания, любви, определенной выгоды, постепенно переходят в конструктивное русло.

Примечания

¹ См.: Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // I Всероссийская науч.-практич. конф. по экзистенциальной психологии: материалы сообщ. / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. М., 2001. С. 100–109.

² См.: Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сб. науч. тр. Вып.2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Ясницкого. Кемерово, 2004. С. 82–90.

³ См.: Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ / Пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. СПб., 2002.

⁴ См.: Леонтьев Д.А. Рассказанова Е.И. Тест жизнестойкости. М., 2006.

⁵ См.: Ильинский И.М. Образование. Молодежь. Человек: статьи, интервью, выступления. М., 2006.

⁶ См.: Клименко В.В. Психологические тесты таланта. Харьков, 1996.

⁷ См.: Леонов А.А., Лебедев В.И. «Публичность» как экстремальный фактор групповой изоляции // Психические состояния. СПб., 2000.

⁸ Одинцова М.А. Я – целый мир: Программа развития личности подростков и юношества: Учеб.-метод. пособие. М., 2004.

УДК 316.37

Л.Ю. ФОМИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: Lufom@mail.ru

Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов в процессе профессионального обучения

В статье раскрыта актуальность изучения профессионально важных качеств студентов-психологов в процессе профессионального обучения. Представлен анализ данных качеств на основе проведенного психолого-педагогического исследования.

Ключевые слова: личность студента-психолога, профессионально важные качества, образовательный процесс.

L.Y. FOMINA

The features of professionally important qualities of students-psychologists in the course of professional training

At experiencing of difficult vital situations a man often emerge on a surface setting of victim. Installation on behavior of a victim article the urgency of studying of professionally important qualities of students-psychologists in the course of vocational training is shined. The analysis of the given qualities on the basis of the conducted psychologo-pedagogical research is presented.

Key words: person of the student-psychologist, professionally important qualities, educational process.

Настоящее время характеризуется резкими изменениями в социально-политической, экономической структуре общества, в сознании людей. Это не могло не отразиться на судьбе психологической науки. Сегодня она имеет, по крайней мере, две тенденции развития. Во-первых, как отмечает В.В. Рубцов¹, психологическая наука становится неотъемлемой составляющей современной социальной практики, ее системообразующим ядром. Ведь трудно сегодня представить себе какую-либо область деятельности, которая не включала бы в качестве активного ее участника профессионального психолога. Во-вторых, психологическая наука перестала быть в основе своей самодостаточной системой научного знания и теперь является практико-ориентированной. Социальная практика, требуя новых подходов к решению фундаментальных проблем и задач, не удовлетворяется существующими психологическими теориями и концепциями. Дальнейшее существование и развитие психологии во многом предопределено значительной долей прикладных разработок. По образному выражению А.В. Петровского², теория является «умственными очками» и способна дать верную картину действительности. Однако теоретические обобщения должны соотноситься с эмпирическими данными, результатами наблюдений и экспериментов, требующих прямого контакта с изучаемыми и исследуемыми объектами.

Закономерным следствием возросшего общественного интереса к психологии стало изменение характера функций психолога. Если в начале XX в. они были связаны с социальными задачами максимального использования ресурсов человека в трудовой и учебной деятельности – человек должен был хорошо работать и хорошо учиться, – то функции современного психолога связаны со стремлением общества оптимально реализовать потенциальные возможности человека как в сфере его профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Академическое университетское образование, которое по большей части получали студенты-психологи до конца 1980-х гг., не удовлетворяло запросам реальной жизни, нуждавшейся в специалистах, не только знающих психологическую теорию, но и умеющих применять ее для решения конкретных проблем.

В связи с резко возросшим спросом на педагогов-психологов произошли заметные качественные и количественные изменения в психологическом образовании. Многие учебные заведения России стали интенсивно осуществлять подготовку специалистов-психологов, но считать эту проблему до конца решенной нельзя. Не все психологи способны справиться с поставленными перед ними задачами, что, в конечном итоге, отражается как на духовном, так и на материальном состоянии общества. В связи с этим определение оптимальных путей профессиональной подготовки квалифицированных психологов является на современном этапе актуальной задачей.

По мнению Г.С. Абрамовой³, А.Ф. Бондаренко⁴, И.В. Дубровиной⁵, Е.С. Романовой⁶, профессия психолога является одной из наиболее сложных, так как его деятельность многогранна по своему содержанию, профессиональные функции поливариантны и направлены на решение разнообразных задач, стоящих перед службами психологической помощи.

Основной акцент в процессе обучения психолога должен быть сделан на развитии таких профессиональных качеств, которые помогают быстро обучаться и эффективно выполнять профессиональные функции.

Проблема формирования профессионально важных качеств входит в круг проблем психологии личности, педагогической психологии, акмеологии, дифференциальной психологии, психологии труда, психологии кадрового менеджмента и других отраслей этой науки. Исследованиями в данном направлении занимались такие ученые, как Б.П. Барха-

ев, А.А. Деркач, К.М. Гуревич, Т.А. Казанцева, Е.А. Климов, А.И. Красило, А.П. Новгородцев, В.Э. Пахальян, Н.С. Пряжников, М.А. Степанова и др.

Существуют различные классификации этих качеств. В них включают определенные антропометрические и биомедицинские характеристики, например психические свойства, специальные способности, умения, темперамент, характер, социальные установки человека и пр. Часто структура профессионально важных качеств рассматривается в соответствии с двумя сферами психики – интеллектуальной и личностной.

По мнению К.М. Гуревича⁷, диагностика интеллектуальных качеств предполагает оценку по следующим параметрам: 1) отдельные психические функции: сенсорика, моторика, восприятие, память, мышление, речь, воображение; 2) осведомленность; 3) обученность; 4) обучаемость. В свою очередь, диагностика профессионально важных качеств предусматривает определение: 1) уровня развития мотивации; 2) свойств, характеризующих эмоциональную сферу; 3) особенностей рефлексии; 4) коммуникативных качеств.

Е.А. Климов, М.А. Степанова, Т.А. Казанцева считают, что профессионально важные качества можно разделить на следующие:

- интегральные психические (интеллектуальные) свойства личности (внимание, память, мышление и др.);
- психологические характеристики личностной сферы;
- психологические характеристики деятельности сферы.

В результате изучения психологической литературы по проблеме профессионализма нами выявлены и систематизированы профессионально важные качества психолога: интеллектуальные способности, ответственность и направленность личности на объект, процесс и результат деятельности, просоциальная профессиональная мотивация, эмоциональная устойчивость, эмпатия и коммуникативная толерантность.

Теоретический анализ проблемы изучения профессионально важных качеств психолога (Н.А. Аминов, А.А. Бодалев, М.В. Молоканов, Д.В. Оборина, К.А. Рамуль, Е.С. Романова, Е.В. Шатилова и др.) показал, что в современной психологии недостаточно экспериментальных исследований, направленных на диагностику и формирование у будущих пси-

хологов этих качеств в условиях обучения в вузе.

Наше эмпирическое исследование посвящено комплексной диагностике и изучению динамики развития профессионально важных качеств будущих психологов в процессе обучения в вузе. Экспериментальной базой явился факультет психологии, педагогики и начального образования Педагогического института Саратовского государственного университета. В выборочную совокупность вошли студенты, очно обучающиеся по специальности «Психология и педагогика».

По нашему мнению, одним из критериев эффективности подготовки психолога в вузе будет выступать степень развивающего воздействия образовательного процесса на профессионально важные качества студента, поэтому содержание образовательного процесса в вузе должно реализоваться на основе рационального использования развивающих методов обучения и своевременной коррекции развития профессиональных качеств с учетом результатов их систематической диагностики.

При проведении диагностической работы нами был использован ряд методик, в частности, для изучения интеллектуальной сферы – стандартизированный комплекс из 14 методик экспресс-диагностики познавательных способностей (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), разработанный В.П. Озеровым и О.В. Соловьевой на базе Северо-Кавказской лаборатории диагностики и формирования способностей учащейся молодежи. Профессионально важные качества, характеризующие личностную сферу, изучались с помощью методик «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, «Определение направленности личности», «Изучение ведущих мотивов профессиональной деятельности», «Определение нервно-психической (эмоциональной) устойчивости». Для изучения качеств, характеризующих коммуникативную сферу, использованы методики «Исследование эмоциональной отзывчивости» и «Диагностика коммуникативной установки». После проведенной диагностики мы подвергли полученные данные математико-статистическому анализу, что позволило сделать следующие выводы.

В процессе обучения наблюдается положительная динамика в развитии интеллектуальных профессионально важных качеств: восприятия, внимания, памяти, мышления,

воображения студентов-психологов от первого курса к последнему (прирост в показателях от 1 к 5 курсу составляет от 12,1% до 32,1%). К окончанию обучения интеллектуальные процессы у студентов характеризуются оптимальным уровнем для осуществления профессиональной психологической деятельности.

За период учебно-профессиональной деятельности происходит изменение типа локализации контроля на разных этапах, и к концу обучения у большинства студентов преобладающим становится интернальный тип (66,5% в группе выпускников), что говорит о высокой ответственности будущих психологов, в том числе и за процесс и результат своей деятельности.

Под влиянием профессионального обучения наблюдаются положительные изменения в направленности личности студентов, и к окончанию у большинства преобладает оптимальная направленность – на «дело» (57,2%). Направленность «общение» составляет 28,8%, «на себя» – 14%.

Среди ведущих мотивов профессиональной деятельности возрастает значение социальной значимости труда, профессионального мастерства и снижается – мотивов самоутверждения в труде и собственного труда.

По мере вхождения в профессиональную деятельность уровень нервно-психической устойчивости будущих психологов повышается от 4,1 балла до 6,8 балла (прирост в показателях составляет от 11,8% до 53,2%), наблюдаются постепенный рост эмпатических тенденций (на 25,2%) и достижение их высокого уровня (30,1 балла из 33 возможных).

Коммуникативная толерантность исследована нами по следующим показателям: 1) неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; 2) использование себя в качестве эталона при оценке других; 3) категоричность или консерватизм в оценках людей; 4) неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; 5) стремление переделать, перевоспитать партнеров; 6) выпол-

нение задачи – сделать партнера удобным для себя; 7) неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности; 8) нетерпимость к физическим или психологическим особенностям партнера; 9) неумение приспосабливаться к партнерам.

У студентов 1–3 курсов выявлена наиболее низкая толерантность по трем из девяти компонентов: слабо развито умение прощать другому ошибки, неловкость и непреднамеренно причиненные неприятности; отмечается стремления переделать, перевоспитать, подогнать партнера под себя, сделать его удобным. На 1 и 2 курсах эти показатели находятся ниже среднего уровня развития, а на 3-м – на среднем. Кроме того, для студентов 2 курса характерно использование себя в качестве эталона при оценке других. На 4-м курсе большинство показателей коммуникативной толерантности развито выше среднего, есть и высокие показатели. Студенты 4 курса на высоком уровне умеют скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными партнерами, приспосабливаться к ним, они терпимы к физическим или психическим особенностям партнера. У студентов выпускного курса все показатели толерантности как профессионально важного качества развиты на высоком уровне, что является условием для успешного осуществления профессиональной психологической деятельности.

Таким образом, в условиях профессионального обучения в вузе при рациональном использовании развивающих методов обучения и своевременной коррекции процесса профессионализации на основе результатов систематической диагностики профессионально важных качеств студентов наблюдается положительная динамика в развитии всех их компонентов: интеллектуальных способностей, ответственности и направленности личности, профессиональной мотивации, эмоциональной устойчивости, эмпатии и коммуникативной толерантности, которые к завершению обучения характеризуются достаточно высоким уровнем развития.

Примечания

¹ См.: Рубцов В.В. Перспективы развития психологического образования // Материалы II Всероссийской науч. конф. психологов образования. Ставрополь, 2001. С. 14–15.

² См.: Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1998.

³ См.: Абрамова Г.С. Практическая психология. М., 2005.

⁴ См.: Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журн. 1993. № 1.

⁵ См.: Практическая психология образования: Учеб. пособие / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб., 2004.

⁶ См.: Романова Е.С. Психология профессионального становления личности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.

⁷ См.: Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 2002.

УДК 159.9:37.015.3

А.Д. БАРБИТОВА

Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
E-mail: a_barbitova@mail.ru

Психологические основы проявления интуиции в педагогической деятельности

В статье рассматриваются проблема использования интуиции в педагогической деятельности, а также некоторые подходы к пониманию категорий «педагогическая деятельность», «интуиция», «бессознательное», «субъектный опыт». Акцент делается на анализе психологических основ проявления интуиции в педагогической деятельности, ее роли, функций, форм, сфер проявления и возможностей.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, субъектный опыт, интуиция, творческая интуиция, сознание и бессознательное, методы и формы интуиции, убеждения, эмпатия, интуитивные способности, самоактуализации.

A.D. BARBITOVA

Psychological Bases of Manifestation of Intuition in Pedagogical Activity

In article the problem of use of intuition in pedagogical activity and also some approaches to understanding of categories «pedagogical activity», «intuition», «unconscious», «subject experience» is considered. The accent is made on the analysis of psychological bases of intuition in pedagogical activity, its role, functions, forms, spheres and opportunities.

Key words: pedagogical activity, subject experience, intuition, creative intuition, consciousness and unconscious, methods and forms of intuition, belief, empathy, intuitive abilities, self-actualization.

Современная школа стремится сегодня реализовать концепцию личностно ориентированного образования. Несмотря на это педагогическая деятельность, основанная на использовании широкого многообразия подходов, в силу их особенностей позволяет педагогам не только сознательно, но и интуитивно применять разнообразные методы и формы, способствующие повышению эффективности образовательного процесса.

Исходя из этого перед исследователями встают вопросы, всегда ли воспитание – это сознательный процесс с той и другой стороны, какие психологические и педагогические формы и методы интуитивного использования будут наиболее успешны для применения в образовании, возможны ли пути и способы их выявления, подлежат ли они какой-либо классификации, каковы психологические основания интуитивного исполь-

зования педагогом эффективных методов и форм. Поэтому в психологии и педагогике сегодня становится актуальной проблема исследования и выявления психологических оснований интуитивного использования учителем методов и форм в педагогической деятельности.

Работы Л.С. Выготского, О.А. Конопкиной, Н.В. Кузьминой, И.С. Ладенко, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.П. Симонова позволяют рассматривать деятельность учителя как в аспекте методологического понимания деятельности человека вообще, так и в узко профессиональном.

Наиболее близка для нас концепция И.А. Колесниковой, рассматривающей педагогическую деятельность и ее особенности в аспектах педагогической реальности и действительности, где «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состо-

яний, переживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов»¹.

На наш взгляд, педагогическую деятельность необходимо рассматривать как комплексный процесс, который включает формирование знаний, умений, навыков у человека и учитывает уровень его сознания и возможности его бессознательного. *В таком комплексном процессе происходит развитие чувств, осознание человеком требуемых норм и правил, а вместе с этим и дальнейший переход знаний в убеждения, которыми человек руководствуется в своей жизнедеятельности. Результатом педагогической деятельности становится поведение на основе развития субъектного опыта.*

Субъектный опыт – часть личностного опыта человека, который формируется в рамках активности и становления форм деятельности и включает личностные смыслы, индивидуальные способности, самостоятельную учебную деятельность, целостное развитие и саморазвитие.

Формирование и развитие субъектного опыта осуществляется на трех уровнях:

- активности индивида как целого;
- функционирования отдельных подсистем (характеристики отношений индивида);
- проявления индивидом свойств более широкой социальной общности, к которой он принадлежит. Поэтому субъектный опыт учителя может рассматриваться как важная часть структуры педагогической деятельности.

И все же важно отметить, что в большинстве случаев педагогическая деятельность рассматривается только в системе сознания, с частым обращением к анализу внешних проявлений жизнедеятельности человека, и практически не обращается к изучению особенностей субъектного опыта человека.

Необходимо согласиться с точкой зрения И.С. Зиминой, что большинство педагогов, опираясь в процессе воспитания только на систему сознания, часто не использует огромный потенциал каждого отдельного человека, заложенный как в системе личного бессознательного (З. Фрейд), коллективного бессознательного (К.Г. Юнг), так и в системе надсознания (В.П. Симонов, К.С. Станиславский) и подсознания (А. Адлер)².

Обращение к возможностям бессознательного есть в работах Б.П. Бархаева, А.С. Белкина, Н.А. Бернштейна, Л.С. Выготского, П.И. Зинченко, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, И.Е. Шварца и др. Несмотря на это, недостаточно внимания уделяется в педагогической психологии изучению роли интуиции как части бессознательного и использованию тех ее форм и методов, которые позволяют педагогу достигать наибольшей эффективности.

С.В. Кондратьев считает, что изучение педагогического взаимодействия предполагает включение в анализ параметров, связанных с целеполаганием, воздействием на сознательную и бессознательную сферы психики, характером общения. В качестве таких параметров им выделяются: постановка цели педагогом; постановка цели учащимся (устремления); воздействие педагога на сознание и бессознательное учащихся; воздействие учащихся на сознание и бессознательное педагога; создание установки педагогом на взаимодействие, характер общения и парциальная оценка³.

Известно, что в педагогической деятельности учитель использует многообразные педагогические и психологические методы. Среди них направленные на сознание и поведение, методы целенаправленного формирования качеств личности, стимулирования естественного саморазвития, формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности, формирования общественного сознания, стимуляции деятельности и др. Тем не менее практика показала, что успешные педагоги достигают эффективности, когда используют творческие подходы и интуицию, когда в образовательном процессе они обращаются не только к сознанию учеников, но и к их бессознательному, важной составляющей которого является интуиция, когда создают условия, способствующие проявлению интуитивных способностей учащихся и озарению.

Интуиция (позднелат. *intuitio*) – созерцание; от лат. *intueri* (пристально смотрю) – способность, мысленно анализируя и рассуждая, моментально принимать правильное решение, минуя промежуточные результаты. Это становится возможным в связи с накопленными ранее жизненным опытом, наблю-

дениями и анализом, а в некоторых случаях отмечается и как генетическая, или родовая – наследственная, – способность. Интуитивное решение может прийти как в результате напряженного раздумывания над решением вопроса, так и без него⁴.

В философии понятие «интуиция» осмысливалось по-разному. Интуиция понималась как форма непосредственного интеллектуального знания или созерцания – интеллектуальная интуиция (Платон). Г. Гегель в своей системе диалектически совмещал непосредственное и опосредствованное знание. Интуиция трактовалась также как познание в виде чувственного созерцания – чувственная интуиция (Л. Фейербах), понималась и как инстинкт, определяющий формы поведения организма (А. Бергсон), и как скрытый бессознательный первопринцип творчества (З. Фрейд). В некоторых направлениях философии интуиция трактуется как божественное откровение, как всецело бессознательный процесс, несовместимый с логикой и жизненной практикой (интуитивизм).

Различные толкования интуиции имеют нечто общее – подчеркивается момент непосредственности в процессе познания в отличие от опосредованного, дискурсивного характера логического мышления. Она представляет собой своеобразный тип мышления (творческое мышление), когда отдельные звенья этого процесса осуществляются более или менее бессознательно, а предельно ясно осознается именно итог – истина.

В психологической концепции К. Юнга интуиция рассматривается как одна из ведущих функций личности, определяющая отношение человека к самому себе и окружающему миру, способ принятия им жизненно важных решений.

Бессознательное выступает как форма психического отражения, в которой образ действительности и отношение к ней субъекта выступают как предмет специальной рефлексии, составляют нерасчлененное целое. Поэтому в бессознательном невозможны произвольный контроль, осуществляемый субъектом действий, и оценка результатов (А.А. Радугин), так как психика человека – динамическое взаимодействие четырех структур: бессознательного (принципиально недоступное сознанию содержание психической жизни, образуемое

на основе механизма вытеснения нереализуемых влечений); подсознательного (эмоционально нагруженные воспоминания, которые могут быть осознаны с помощью техники психоанализа); досознательного (само содержание, которое при необходимости может легко стать осознаваемым); сознания (рефлексивное содержание психики)⁵.

Считается, что в достижении успешности немаловажную роль играет интуиция. Формирование и развитие успешности личности является одним из приоритетных направлений современного образования.

Интуиция – процесс, не подразумевающий постороннего присутствия.

В «Психологическом словаре» интуиция характеризуется как эвристический процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода⁶. Интуиция проявляется в условиях субъективно или объективно неполной информации и органически входит в присущую мышлению человека способность экстраполяции (пополнения имеющейся и предвосхищения еще не известной информации). Поэтому так велика роль интуиции в творческой деятельности, где открываются новые области знания, возможности преобразования действительности. При высокой достоверности интуитивно формулируемых гипотез это свойство интеллекта считается хорошей интуицией.

Термином «интуиция» могут обозначаться разные психические явления, в которых на первый план выступают различные признаки интуитивных решений: их наглядная, предметная регуляция и недостаточная рациональность (особенно в мышлении ребенка); непосредственность нахождения решения до выполнения логических операций, характерная, в частности, для визуальных форм деятельности, в отличие от рассуждения; известный элемент произвольности, случайности возникновения интуитивного решения, типичный для научных открытий, и др. Все эти признаки характеризуют не механизмы интуиции, а лишь ее отдельные стороны, проявления. В основе интуиции лежат особые формы переработки информации, которые могут быть как образными, так и вербальными и осуществляться произвольно

или произвольно в зависимости от характера деятельности. Неверно противопоставлять интуицию логике: в процессе решения задач эти стороны интеллекта образуют единое целое⁷.

Если интуиция – это процесс преобразования подсознательной и бессознательной психической информации, то ключом к интуиции будет умение распознавать, когда мы действуем сознательно, а когда бессознательно. Результатом становятся знания, а ведущими процессами будут усвоение и понимание. При понимании и усвоении знаний полученная информация проникает во внутреннее, субъективное пространство человека, становится его частью, а если быть более точными, то частью его субъектного опыта, приобретая структурную форму.

В соответствии с логикой формирования психических процессов (по Л.С. Выготскому) обязательным условием, при котором знание может сформироваться на психологическом уровне, являются интериоризация и экстериоризация, поэтому не случайно большинство продуктивных способов активизации обучения построено на прочувствовании информации.

К. Юнгом были выделены четыре основных типа постижения информации, а в соответствии с этим и бытия (логический, сенсорный, интуитивный, этический). Ю.А. Урманцевым⁸ предложены такие формы познания, как наука, техника, религия, искусство, философия, мифология, народная традиция, экстрасенсорика, эзотерика.

Ученые отмечают тот факт, что в настоящее время обострился интерес к экстрасенсорным путям познания, дающим человеку возможность непосредственного считывания информации. По смыслу этот путь прямо противоположен технической форме познания, когда невозможно пережить непосредственный контакт с изучаемым объектом и провоцируется ситуация «ненужности» чувств и эмоций. Как отмечает И.А. Колесникова, при этом механизм становится своеобразным дополнительным «органом» взаимодействия человека с информационными потоками, в силу естественных причин не данными ему в опыте⁹.

Необходимо признать, что сознание не может охватить всю психическую деятель-

ность человека, что большая часть процессов, протекающих во внутреннем мире человека, им не осознается.

Различают следующие формы и типы интуиции: интеллектуальную, чувственную, творческую, праксиологическую, конкретную и абстрактную, концептуальную и эйдетическую и др.

На проявление интуиции в педагогической деятельности могут оказывать влияние как внешние факторы (например, ситуация экстремальная или неопределенности, стремление понять, необходимость изменить ситуацию, наличие значимой цели и т.д.), так и внутренние (увлеченность, творчество, убеждения и установки, рефлексивное чувство). Можно выделить следующие сферы проявления интуиции в педагогической деятельности: осознание ее мотивов деятельности, поиск и применение способов, методов, техник деятельности в педагогическом и межличностном взаимодействии. Таким образом, анализ психологических и педагогических источников по проблеме интуиции в педагогической деятельности позволил выявить следующие противоречия:

– между широким интуитивным использованием педагогами в профессиональной деятельности эффективных методов и форм и недостаточной разработанностью психологических оснований использования интуиции;

– отсутствие диагностического комплекса, позволяющего выявить эффективность интуиции;

– между необходимостью разработки путей и способов выявления интуиции и отсутствием методологии ее применения.

Важно отметить, что в педагогике для повышения эффективности образовательного процесса возникла необходимость в расширении знаний о возможностях использования методов и форм интуиции, а также выявлении их психологических оснований. Исследование проявлений интуиции в педагогической деятельности, ее особенностей позволит совершенствовать процесс профессиональной подготовки педагогов, создавать психолого-педагогические условия, способствующие их личностному и профессиональному росту.

Примечания

¹ См.: Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001.

² См.: Зими́на И.С. Бессознательные аспекты человеческой психики и педагогические возможности их использования в воспитании // http://www.urpaо.ru/Publikacii/publ_Zimina/Bsz_asp_psih.htm.

³ См.: <http://forum.neplaneta.ru/viewtopic.php?t=1040>.

⁴ См.: Литвинова А.В. Философия о предмете и субъекте научного познания / Под ред. Э.Ф. Караваева, Д.Н. Разеева. СПб., 2002. С. 135–150.

⁵ См.: Радугин А.А. Психология: Учеб. пособие для высших учебных заведений. М., 2001. С. 129.

⁶ См.: Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996.

⁷ См.: Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л., 1987.

⁸ См.: Урманцев Ю.А. О формах бытия // *Вопр. философ.* 1993. № 4.

⁹ См.: Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001.

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.12

С.В. ШМАЧИЛИНА

Омский государственный педагогический университет
E-mail: svetlana.shmachilina@pochta.ru

Исследовательская рефлексия как критерий формирования исследовательской культуры будущего социального педагога

В статье рассматривается исследовательская рефлексия как критерий формирования теоретического компонента исследовательской культуры социального педагога, раскрывается содержание исследовательской рефлексии с позиций философии и психологии.

Ключевые слова: исследовательская рефлексия, исследовательская культура, социальные проблемы, комплексные проблемы человека, социально-педагогическая деятельность.

S.V. SHMACHILINA

Research Reflection as a Criterion to Form the Future Education Social Workers' Research Culture

The article explores research reflection as a criterion to form the theoretical component of education social workers' research culture and reveals the subject-matter of research reflection from the perspective of Philosophy and Psychology.

Key words: research reflection, research culture, social problems, education and social work.

Модернизация содержания высшего образования в условиях информационного общества, проводимая в последнее время, предъявляет высокие требования к качеству подготовки выпускника педагогического вуза. При этом мы полностью солидарны с точкой зрения Н.Б. Крыловой, которая подчеркивает, что «качество образования» важно рассматривать в основном как определенную «культуру образования», поскольку понимание культуры (в одном из основных своих смыслов) состоит в признании «возделанности», «высокой организованности», «упорядоченности», «образцовости» явления¹. Следовательно, для повышения качества образования мы должны ориентироваться на систему образования, которая

должна быть культуро-, социо- и личностно-сообразной.

Важное место в этой системе принадлежит *исследовательской культуре*. Ее можно рассматривать как функциональную составляющую профессиональной педагогической культуры, так как ее сущность «пронизана» рефлексивной деятельностью специалиста: умением общаться, адекватно оценивать себя, планировать и контролировать свою деятельность.

Исследуя проблему формирования исследовательской культуры будущего социального педагога, мы установили, что критерием сформированности теоретического компонента выступает *исследовательская рефлексия*, поскольку «...освоение культуры

есть освоение критического рефлексивно-го отношения к собственной деятельности в формах этой культуры»².

Теоретический компонент исследовательской культуры будущего социального педагога основан на специфике социально-педагогической теории, которая обусловлена особенностями *предмета социальной педагогики* и природой интегрированного прикладного знания в сферах социальной работы. Последнее включает в себя: определение задач, структуры и принципов построения социально-педагогического знания; интеграцию возможностей различных наук с целью его извлечения, структуризации и развития; выявление и объяснение генезиса научных знаний о социально-педагогической сфере; анализ, обобщение передового опыта социального воспитания и социально-педагогической помощи; установление социально-педагогических факторов, их истолкование; определение принципов и способов социально-педагогического моделирования, прогнозирования, проектирования и преобразования; анализ педагогического потенциала социума и условий его эффективного использования. Полагаем, что именно такие *интегративные знания*, направленные на решение *комплексных проблем человека*, должны быть приоритетными и определяющими в деятельности социального педагога.

Потребность в *исследовательской рефлексии* возникает у социального педагога в связи с трудностями решения различных социальных проблем в условиях дефицита социально-педагогических знаний, поскольку для социально-педагогической деятельности характерны спонтанность и отсутствие образцов, которые способствовали бы преодолению трудностей.

Обращаясь к содержательной характеристике *исследовательской рефлексии*, необходимо отметить, что с философской точки зрения вся рефлексия и есть *исследовательская*, поскольку она определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания»³.

Теоретические предпосылки для исследования рефлексии в психологии были заложены С.Л. Рубинштейном в 1930–40-х гг. Характеризуя два основных способа сущес-

твования человека и, соответственно, отношения его к жизни, он указывает, что при первом «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней. Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы, человек как бы занимает позицию вне ее»⁴. Таким образом, для С.Л. Рубинштейна возможность возникновения рефлексии обусловлена определенным уровнем развития сознания.

В современных исследованиях проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере, в трех направлениях: при изучении мышления, самосознания личности, а также процессов коммуникации и кооперации, т.е. совместных действий и их координации. Все эти три контекста взаимосвязаны, что приводит к многозначности трактовки понятия «рефлексия» и многоплановости понимания самого явления. Его изучение при решении разного рода мыслительных задач направлено на выявление условий и осознание оснований системы собственных знаний и мышления. Именно в этом круге исследований сформировалось широко распространенное понимание рефлексии как направленности мышления на самое себя.

Проанализировав различные подходы к этой проблеме (О.С. Анисимова, В.В. Давыдова, Г.П. Щедровицкого и др.), мы склонны придерживаться точки зрения В.В. Давыдова. Автор подчеркивает, что рефлексивный компонент является ведущим в теоретическом мышлении: «...рефлексия как умение выделять, анализировать, соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности». Результатом теоретической рефлексии становится «некоторая новая система знаний, которая является относительно истинным отражением реальных зависимостей и которая, вместе с тем, предполагает целый ряд допущений. Рефлексия над прежней системой знания приводит к выходу за ее пределы и порождению нового знания»⁵.

Выделяя обобщения двух видов – эмпирическое и теоретическое, – В.В. Давыдов различает их по содержанию и способам формирования. Эмпирическое базируется

на рефлексии осуществленной деятельности, на анализе ее содержания с целью выявления принципа или всеобщего способа ее реализации. Теоретическое обобщение отражает внутренние связи и отношения между объектами, выделяет существенные связи общего с частным и предполагает умение анализировать, сравнивать, абстрагировать и синтезировать.

Следуя логике нашей работы, необходимо отметить: исследовательская рефлексия включает в себя ее различные виды. Это связано, прежде всего, со спецификой социально-педагогической теории. Она объединяет знания, центром приложения которых, как отмечает И.Я. Зимняя, «является самостоятельное преодоление человеком личностных и социальных трудностей (проблем) при облегчающем (в том числе коррекционном, реабилитационном) содействии и непосредственной помощи другого человека – социального педагога или социального работника»⁶. Таким образом, для формирования исследовательской культуры социального педагога важно владение различными видами рефлексии. Безусловно, системообразующую роль выполняет личностная рефлексия, поскольку ее ядро составляет мотивация деятельности будущего социального педагога. Он воспринимает свою деятельность с точки зрения не только общечеловеческих или профессиональных ценностей, но и исходя из собственной системы. Именно эта способность может рассматриваться как путь к переосмыслению стереотипов собственного опыта, выступающий одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста.

Онтологическая рефлексия развивает способность будущего социального педагога пребывать в логике содержания социально-педагогического знания, поскольку речь идет о той области знаний, которая приближена к изучению и решению *комплексных проблем человека в среде* с учетом всех воздействий, которые испытывает личность на всех этапах ее онтогенеза, социального становления и развития.

Социальная рефлексия – это рефлексия в коммуникациях и совместной деятельности. В.А. Лефевр считал, что выход в пози-

цию «над» и «вне» позволяет партнерам не только прогнозировать действия друг друга, но и, корректируя свои действия, влиять на партнера, все глубже проникая в глубины взаимопонимания или, напротив, намеренно вводя партнера в заблуждение⁷. Социальная рефлексия способствует развитию идеи *гармонизации личности и общества* и позволяет формировать интегративный взгляд на содержание исследовательской деятельности в области «знания» социальной педагогики, создает условия для раскрытия рамок личностного и социального опыта, обогащения его *теорией решения социальных проблем*, позволяет выстраивать иерархию проблем и способов их разрешения.

Рефлексивная деятельность будущего социального педагога будет неполноценной без использования научной рефлексии, включающей теоретический компонент, о чем говорилось выше. Содержание исследовательской рефлексии не будет раскрыто, если не обратиться к формам рефлексии, поскольку виды и формы охватывают рефлексии как психологический механизм в целом. С этой целью обратимся к исследованиям И.С. Ладенко, который представляет формы рефлексии с позиции генетической логики⁸. В зависимости от сложности мыслительных процессов он выделяет различные формы рефлексии. С пространственно-временной точки зрения автор выделяет *ретроспективную, проспективную и интроспективную* формы. *Ретроспективная* служит выявлению (воссозданию) и осознанию схем, средств и процессов социально-педагогической деятельности классиков российской педагогики. В *проспективной форме* обнаруживаются и корректируются цели, схемы и средства исследовательской деятельности. При помощи *интроспективной рефлексии* осуществляется контроль, вносятся изменения или усложняются мыслительные процессы, переоцениваются собственные действия, состояния и усилия в ходе выполнения деятельности.

Каждая из указанных форм рефлексии может реализоваться в условиях готового механизма понимания, называемого подведением под понятие, либо при его отсутствии. Рефлексия, которая разворачивается в условиях выделения новой познавательной задачи, поиска новых признаков объектов и образования новых понятий, является *продуктивной* и выступает механизмом осознания в становлении понятийного аппарата и

категорий социальной педагогики. Специфика понятийного аппарата заключается в том, что одни понятия отражают проблему клиента, а другие – ее решение. В качестве интегративного элемента выступает «социальное». Между тем понятия, отражающие проблему клиента, требуют ее разрешения на самых различных уровнях, что, в свою очередь, приводит к введению новых или *пересмыслению* старых понятий. Происходит и расширение понятий, отражающих разрешение проблемы, например социальная дезадаптация – социальная профилактика, ресоциализация, социальная коррекция и т.д.

Резюмируя вышесказанное, мы определяем *исследовательскую рефлексия* как проблемное рассмотрение и реконструкцию самого знания, направленные на анализ его содержания и моделирование способов его познания субъектами социально-педагогической деятельности. Как видим, исследовательская рефлексия носит интегративный характер и связана с пониманием субъектами совокупности методов и средств с точки зрения адекватности их целям исследовательской деятельности, ее предмету и результату.

В качестве ее показателей можно выделить следующие:

- осознание ценности интеграции различного вида знаний, позволяющих моделировать разноуровневые системы жизнеобеспечения;
- знание способов выявления педагогического потенциала социума и условий его эффективного использования;
- умение выделять ресурсы, необходимые для развития системы социально-педагогической помощи и поддержки;
- способность адаптировать выбранные методы или их систему к конкретным условиям;
- умение выявлять факты кризисного состояния социума и личности и оперировать ими;
- выявление, воссоздание и анализ схем и средств социально-педагогических процессов, имеющих место в прошлом, настоящем и будущем⁹.

Для развития исследовательской рефлексии будущего социального педагога необходимы условия, которые должны соответствовать многообразию личностных потребностей и характеризоваться гибкостью, вариативностью, мобильностью.

В комплекс таких условий входят диалогизация социально-педагогического процесса, его гибкая регламентация в социуме, участие в различного вида проектах. *Диалогизация социально-педагогического процесса* приобретает своеобразную познавательную и аксиологическую ценность в связи с тем, что современные подходы к диалогу отражают его сущностную исследовательскую основу. Включение диалоговых отношений в содержание непрерывного педагогического образования способствует формированию образовательного пространства на всех его уровнях: знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и ценностно-эмоциональной ориентации. Таким образом, диалог выступает как совместный и коллективный поиск решения образовательных проблем. Это позволяет вести речь о творческой направленности мышления будущего педагога, развитие которого невозможно в жестко заданной организации педагогического процесса. В связи с этим возникает необходимость в таком условии, как *гибкая регламентация педагогического процесса в социуме*. Она может быть достигнута за счет *процессуальной интеграции*, которая осуществляется как на уровне содержания, так и на уровне приемов, методов, форм проведения занятий. Это будет проявляться: в интеграции довузовской, вузовской и послевузовской подготовки, создании альтернативных довузовских объединений в виде многопрофильных школ и интегративных программ; во взаимосвязи базовых и специальных дисциплин, оптимальном выделении времени на самостоятельную работу, организации работы в малых исследовательских группах, творческих мастерских; в изменении функции преподавателя, который становится консультантом и тьютором, что позволяет проводить практические занятия на базе различных учреждений, а также организации совместных занятий студентов-старшекурсников и практикующих педагогов; в разработке индивидуальных программ повышения квалификации для работающих педагогов.

Реализация второго условия позволит наиболее эффективно использовать *участие в различного вида проектах*, в том числе и зарубежных. Создание исследовательского социально-педагогического проекта – это совместная опытно-поисковая работа, подразумевающая коллективное творчество сту-

дентов, преподавателей, практикующих педагогов и ученых.

При соблюдении этих условий исследовательская рефлексия выступает основой

творческой самостоятельности будущего социального педагога и способствует развитию системы социально-педагогической помощи и поддержки.

Примечания

¹ Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность. М., 2007. С. 132.

² Давыдов В.В. О двух основных путях развития мышления школьников // Материалы IV Всесоюз. съезда О-ва психологов СССР. Тбилиси, 1971. С. 686–687.

³ Философский словарь. М., 1983.

⁴ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2001.

⁵ Давыдов В.В. Указ. соч. С. 686–687.

⁶ Зимняя И.Я. Социоэкология личности – наука о социальной работе // Соц. работа. 1992. № 5. С. 76.

⁷ Лефевр В.А. От психофизики к моделированию души // Вопр. философ. 1990. № 7. С. 25–31.

⁸ Ладенко И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика // Рефлексия. Образование и интеллектуальные инновации. Материалы Второй всерос. конф. «Рефлексивные процессы и творчество». Новосибирск, 1995.

⁹ Шмачилина С.В. Исследовательская культура социального педагога: теоретико-методологический аспект. Новосибирск, 2005.

УДК 371.31

Е.Е. СОКОЛОВА

Российский государственный социальный университет

E-mail: selena12@mail.ru

Общие концептуальные положения обучения с помощью фреймового подхода

Фреймовый подход отражает стереотипность подхода к чему-либо: изучению материала, организации знаний, решению задач, формированию научного стиля речи и т.д. Фреймирование представляет собой высокоэффективный способ сжатия информации за счет укрупнения дидактических единиц знания в результате содержательного обобщения. Фрейм является рамочной, каркасной, матричной структурой обобщенного знания, которая накладывается на большинство тем и разделов в графическом виде и поэтому имеет универсальный и стереотипный характер. Фреймы для представления знаний имеют следующие признаки: стереотипность, повторяемость, наличие рамки (ограничения), возможность визуализации, ключевые слова, универсальность, скелетную форму (наличие каркаса с пустыми окнами), ассоциативные связи, фиксацию аналогий и обобщений.

Ключевые слова: фреймовый подход, инновационные методы, концептуальные положения.

E.E. SOKOLOVA

General Conceptual Statements of Education with the Help of Frame Approach

The relevance of frame approach stems from the scientific interest in investigation of different means of conceptual organization of knowledge (frames) in the process of production and interpretation of scientific texts (utterances). Successful interpretation in its turn can only become possible when pragmatic aspects of communication are taken into consideration in the process of teaching. Besides, compressing the material is essential not only for saving academic hours but also for improving the students' imagination and logical thinking. It also prevents the mechanical memorizing of the material. This, in some way, psychological aspect greatly facilitates mastering of the language. At the final advanced stage a student can be encouraged to build his own frames while working with the material. The ability to convert the information seems to be the evidence of a high competence level.

Key words: frame approach, innovative methods, conceptual statements.

Применение фреймового подхода в педагогике обусловлено требованиями к качеству современного образования. Актуальность работы обусловлена все возрастающими требованиями к образованию

учащихся, способных к профессиональному росту и мобильности в условиях развития новых наукоемких технологий. В результате ускорения научно-технического прогресса возникает необходимость поиска и приме-

нения инновационных подходов к обучению. Устаревшие методы не обеспечивают качественного и быстрого усвоения учебного материала. Ограниченность времени на прохождение объемных школьных программ, перегрузка школьников приводят к необходимости поиска *интенсивных методов и технологий* обучения, позволяющих расширить объемы усваиваемых знаний без увеличения времени, отводимого на их изучение. Как правило, эти методы основаны на раскрытии резервных психологических возможностей, на способах активизации долговременной памяти и непроизвольного запоминания, обеспечивая качественное обучение в короткие сроки. К таким технологиям относятся фреймовые.

Изучение работ известных психологов позволяет объяснить эффективность применения фреймовых схем-опор. Она заключается в следующем. Понимание текста базируется на его активной интеллектуальной переработке – членении на смысловые отрезки, выделении «смысловых вех», «опорных пунктов», их объединении и постижении смысла. Процесс понимания всегда сопровождается свертыванием. Обычно воспринятый и понятый текст поступает на хранение в память в свернутом виде. Мыслительная деятельность человека происходит путем извлечения из памяти готовых фреймов разного типа и наложения их на новые ситуации, с которыми он непрерывно сталкивается. Основным механизмом понимания содержания является внутренняя речь: информация воспроизводится в виде сокращенных речевых схем, являющихся выражением больших смысловых семантических групп («семантических комплексов»). Следовательно, если представлять учебную информацию в структурированном, свернутом виде – в виде таблиц, схем, графов, фреймовых опор, – можно существенно интенсифицировать учебный процесс. В этом состоит основной смысл фреймового подхода в обучении любой дисциплине. При этом фреймовая опора рассматривается нами в контексте теории поэтапного формирования умственных действий как инструкция для ориентировочной основы действий (ООД).

Задачами исследования являются:

– создание общей концепции применения фреймового подхода в обучении как основы моделей обучения в любых областях знаний с учетом их специфики;

– разработка частных методик использования фреймового подхода;

– выработка диагностического инструментария и оценка с его помощью эффективности применения этого подхода при обучении в различных областях знаний.

Предложенная нами концепция состоит из следующих блоков: *проблемного (целеполагающего), основания (базиса), содержательного (ядра) и практического.*

Проблемный (целеполагающий) блок включает несколько структурных элементов. *Основополагающие факторы*, приводящие к необходимости применения фреймового подхода:

– востребованность качественного обучения в сжатые сроки: экстернат, второе высшее образование, дефицит времени на освоение учебных программ и т.п.;

– возрастание объема информации, которую необходимо освоить учащимся;

– недостаточность инновационных средств и методов, обеспечивающих интенсификацию учебного процесса.

Целевой компонент концепции фреймового подхода разработан в соответствии с методологическими требованиями к целям обучения. *Иерархия целей* предполагает наличие следующих компонентов.

Главные цели:

– качественное обучение всех учащихся: с максимальным использованием умственных возможностей, знаний, умений и личностных качеств всех участников этого процесса до достижения максимально возможного уровня подготовки каждого. Эта стратегия отвечает требованиям современных тенденций реформы в образовании – движению в сторону высококачественного образования для всех;

– интеллектуальное развитие личности: формирование системного мышления.

Частные цели (задачи), включающие формирование: специфических знаний и умений, базисного понятийного аппарата.

Функция (предназначение) фреймового подхода – обеспечение реализации эффективной подготовки учащихся с помощью специфических технологий, позволяющих интенсивно осваивать учебный материал и направленных на формирование системного мышления.

Базис – основание концепции фреймового подхода в обучении – источники разработки концепции, первичные положения,

теории, на которых основывается данная концепция¹.

Теоретическое обоснование концепции, содержится в теориях образования:

– теория продуктивного образования (Е.А. Александрова, М.И. Башмаков, Н.Б. Крылова и др.);

– принципы структурирования знаний, в том числе в виде системы знаковых символов (Н.И. Жинкин, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.М. Сохор); теоретико-методологические и психолого-педагогические основы визуализации учебного материала и «сгущения» информации (А.А. Остапенко, Т.А. Колодочка, А.М. Сохор и др.);

– теория фреймов (Т.А. Дейк, М. Минский, Е.Ф. Тарасов, Ч. Филлмор, и др.); теоретические основы построения научно-технической терминологии (Д.С. Лоте, Е.С. Кузьмина).

Результаты исследования обучения в современной школе, изложенные в «Стратегиях модернизации содержания общего образования»², показывают, что основными ее проблемами являются:

– слабая практическая и деятельностная направленность образовательного процесса;

– очевидная для ребенка бессмысленность значительного объема содержания;

– доминирование вербально-репродуктивной формы обучения.

Основные положения, обосновывающие применение фреймового подхода в обучении: визуализация учебного материала в виде фреймов позволяет существенно повысить качество и скорость обучения; фреймирование – это высокоэффективный способ сжатия информации в виде схем, моделей, алгоритмов-сценариев³.

Содержание (теоретический массив, или ядро) концепции обучения на основе фреймового подхода составляют следующие компоненты: подходы к образовательной деятельности; принципы обучения; стратегические цели обучения с помощью фреймового подхода; основные концептуальные положения, определяющие требования к фреймовому подходу, его структуре, функциям, результату. Рассмотрим их более подробно.

Подходы к обучению с помощью фреймов: системно-деятельностный, компетентностный, культурологический, личностно-ориентированный, здоровьесберегающий. *Системно-деятельностный подход* развивает у учащегося способность и готовность анализировать объект как систему связан-

ных элементов, выделять общий принцип ее построения и конструировать на его основе новые системы. *Компетентностный подход* позволяет сформировать у учащихся и будущих специалистов ключевые, предметные компетентности. *Культурологический подход* предполагает, что процесс обучения обеспечивает формирование у учащегося основ общей, духовной, а также профессиональной культуры. *Личностно-ориентированный подход* заключается в отношении к учащемуся как субъекту жизни. *Здоровьесберегающий подход* должен обеспечить разгрузку учащихся. Фреймирование является одним из таких решений, так как обеспечивает качественное обучение в сжатые сроки через уплотнение учебного материала с сохранением содержащегося в нем количества информации, необходимого для усвоения.

Главными принципами образовательного процесса с помощью фреймового подхода являются общие *дидактические*, направленные на формирование познавательной активности (сформулированные Я.А. Коменским): систематичность и последовательность, прочность, наглядность, доступность, научность, принцип системности и преемственности; сознательность и активность, связь теории с практикой.

Из системы *частных дидактических принципов* нами выделяются следующие:

– *генерализации знаний*, реализующий выделение нескольких концептуальных стержневых идей и объединение учебного материала вокруг них (укрупнение дидактических единиц учебного материала, формирование обобщенных умений и навыков);

– *продуктивности средств обучения*, предполагающий применение фреймовых опор и их использование в новых ситуациях для овладения знаниями;

– *интенсификации обучения*, обеспечивающий качественное обучение в сжатые сроки.

Основные положения, представляющие ядро концепции, определяют требования к обучению с применением фреймового подхода, его содержанию, функциям, результату по отношению к любым учебным дисциплинам (предметам).

1. Применение фреймового подхода к организации и представлению знаний как основы интенсификации учебного процесса позволяет в ограниченные сроки сформировать базисный понятийный аппарат.

2. Этот подход обеспечивает формирование специфических коммуникативных умений, знаний, навыков.

3. Он усиливает эффективность обучения, так как стимулирует мотивацию учащихся и поддерживает их интерес.

4. Механизмами реализации фреймового подхода являются:

- учебно-методический комплекс, обеспечивающий интенсивное освоение учебных программ, включающий в себя средства обучения (фреймовый инструментарий) и описание методик использования фреймов;

- оптимальные для эффективного применения фреймового подхода условия.

5. Необходима комплексная диагностика определения эффективности, включающая в себя инструментарий, методы обработки результатов измерений и определения показателей, выделение коэффициента обученности учащихся.

Обучение с помощью фреймового подхода формирует алгоритмическое, дискурсивное, системное мышление.

Практический (прикладной) блок – это технологии, методы, средства, обеспечивающие реализацию фреймового подхода в обучении и его диагностику. Он включает коммуникативные, интенсивные и инновационные методы, вербальные (объяснение, игра), наглядные (фреймовые схемы-опоры), технические средства обучения презентации.

С помощью комплексной диагностики и диагностического инструментария доказываемся целесообразность предложенной концепции, эффективность ее моделей. Комплексная диагностика должна включать в себя: критериальные характеристики процесса (системы); методы исследования и обработки результатов; показатели эффективности процесса; процедуру выделения уровней эффективности обучения.

Фреймовые схемы представляют собой новое поколение опор высокого уровня обобщения. Они обладают огромной емкостью, так как принцип их построения – стереотипность, алгоритм. Эти схемы имеют преимущество перед другими видами опор, так как их количество исчисляется единицами. Если опорный конспект или структурно-логическая схема составляется на каждую тему, то фреймовых схем может быть несколько на весь изучаемый курс, так как они имеют глобальный характер обобщения.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

- фрейм позволяет представлять информацию в сжатом виде и интенсифицировать обучение;

- фреймовый подход к организации знаний за счет структурирования и иерархирования учебного материала упорядочивает и систематизирует знания, укладывает их в «файлы памяти», что приводит к увеличению ее объема; увеличивается операционная скорость мыслительной деятельности – скорость извлечения нужной информации;

- с помощью фреймовых схем-опор формируются понятийное мышление учащихся, дискурсивные и коммуникативные умения (умения логического построения и изложения учебного или научного материала, грамотного формулирования понятий, законов и закономерностей), так как каждая из них содержит четкий сценарий ответа;

- в контексте теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина) фреймовые схемы и сценарии представляют собой ориентировочную основу для действий более высокого порядка по сравнению с опорными конспектами и структурно-логическими схемами;

- главным отличием фрейма от простой схемы-модели является то, что фрейм всегда предполагает выбор (языкового выражения, формульной единицы и т.п.);

- фреймовая модель при обучении иностранному языку представляет собой совокупность лингвистической составляющей (языковых знаний) и экстралингвистического, прагматического компонента (фоновых знаний, фокуса интереса говорящего);

- фрейм может быть представлен в виде статичной схемы-опоры или динамично развивающегося фрейма-сценария;

- поскольку фрейм моделирует понимание, его применение способствует развитию системного мышления и навыков интерпретации учебного материала;

- мыслительная деятельность человека происходит путем извлечения из памяти готовых фреймов разного типа и наложения их на новые ситуации, с которыми он непрерывно сталкивается;

- проведен эксперимент, который выявил большую эффективность обучения с применением фреймового подхода по сравнению с обучением по классическому сценарию. Эффективность этого подхода доказана экспериментальным путем с помощью разработанных диагностических методик.

Таким образом, фреймовый подход к организации знаний способствует свертыванию и сжатию учебной информации, обеспечивает доступность и понимание учебного материала.

Использование фреймовых схем приводит к существенной интенсификации процесса обучения физике, астрономии, математике. Современные тенденции модернизации образования диктуют дальнейшее незамедлительное развитие таких перспективных направлений «интенсива», как алгоритмизация учебного процесса, разработка учебников и учебных пособий фреймового типа. Современные учебники представляют собой очень слабо фреймированные источники информации, структурированные на поверхностно-семантическом уровне: главы, разделы, параграфы, введение, заключение. Внутри параграфа

материал преподносится в виде «каши», включающей в себя понятия, законы, явления, применение законов. Учащийся с учителем должен переработать, т. е. структурировать этот материал, разложить по полочкам, установить логические связи между смысловыми единицами текста (денотатами) и затем запомнить и применять его на практике. На это уходит огромное количество времени. Метод фреймовых опор как инструмент структурирования облегчает в несколько раз этот трудоемкий процесс. Информационный век привел нас к такому типу учебника, и ближайшая задача – его создание. Авторы данных учебников должны систематизировать и структурировать учебный материал и потом изложить в готовом виде так, чтобы любой учащийся без труда увидел его структуру. Но это будет уже учебник фреймового типа – учебник будущего.

Примечания

¹ См.: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002. С. 7.

² См.: Стратегии модернизации содержания общего образования. М., 2001. С. 24.

³ См.: Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.

УДК 37.017.91

Е.А. ТЕБЕНЬКОВА

Центр развития образования Института повышения квалификации
и переподготовки работников образования Курганской области

E-mail: eashu@mail.ru

Ценностно-ориентированное содержание гуманистической пропедевтики школьного естественно-научного образования

Гуманистическая пропедевтика является актуальным направлением гуманизации естественно-научного образования. В качестве ценностного содержания представлены группы метапредметных ценностей – социальные, личностные, социально-личностные – и предметных ценностей: знания, отношения, действия. Ценности классифицированы по принципу биполярности. Для примера рассмотрена диада «Бытие-познание – ценности обычного познания», входящая в группу ценности-действия.

Ключевые слова: гуманистическая пропедевтика, естественно-научное образование, любовь к природе, этический выбор, ценности познания природы, Бытие-познание, обычное познание.

E. A. TEBENKOVA

Values-Guided the Contents of Preliminary Humanitarian Preparation to Training to Natural Sciences at School

Humane propedevtic is a urgent direction of humanity of training to natural sciences. As the contents based on values, the groups metasubjects values are submitted: social, human, social-human and subject values: knowledge, attitude(relation), action. The values are classified by a principle of double polarity. For an example the diad of value Life-knowledge – value of usual knowledge value-action, included in group is considered.

Key words: preliminary humanitarian preparation, training to natural sciences, love to a nature, ethical choice, values of knowledge of a nature, Life knowledge, usual knowledge.

Актуальным направлением гуманизации естественно-научного образования (ЕНО) является *гуманистическая пропедевтика*. *Гуманистическую пропедевтику ЕНО* мы определяем как целенаправленный процесс создания и расширения эколого-гуманистического витагенного опыта обучающихся на предметном материале естественно-научных дисциплин в соответствии с возрастными особенностями и общечеловеческой логикой развития познания природы с помощью доступных научных методов и образного восприятия ими природы *еще до начала* изучения современных научных методов.

Концептуально в качестве гуманистической основы пропедевтики ЕНО мы выделяем познание Природы как необходимый способ развития любви к ней и способности осуществлять в ее отношении этический выбор. В контексте нашего исследования предлагаем следующие формулировки общеизвестных понятий.

Познание – познание Природы такой, какова она есть, вне ее способности удовлетворять наши потребности, вне ее ценности для познающего. *Любовь* – форма продуктивной деятельности по отношению к Природе, предполагающая проявление интереса и заботы, познание, душевный отклик, изъяснение чувств, наслаждение ею. *Этический выбор* – нравственные знания-умения, прокладывающие путь свободе, ориентирующие на выбор лучшего поступка. Источник такого выбора – нравственная интуиция и требования духовно-экологического императива, определяемого нами следующим образом: *Любовь к природе* – обязательное условие познания и любых действий, осуществляемых в отношении Природы.

Гуманистическая пропедевтика относится к ценностно-ориентированным педагогическим системам, имеющим гибкий, поливариативный характер, отличающимся неопределенностью результата педагогической деятельности. В зарубежной и отечественной социально-философской литературе представлены разные способы классификации ценностей. Мы предлагаем взять за основу разделение ценностей по признаку биполярности. Выделив полярные диады ценностей, мы, с одной стороны, можем представить целый «веер» их сочетаний и соотношений в содержании гуманистической пропедевтики ЕНО, что соответствует принципам плюрализма, полифонии и мно-

гообразия ценностей, а с другой стороны, отсечь, нивелировать негативные ценности, основным признаком которых является ограничение развития личности или деструктивный характер.

Наиболее значимыми для реализации гуманистической пропедевтики ЕНО ценностями являются: надпредметные – социальные, личностные и социально-личностные; предметные, раскрывающие гуманистический потенциал ЕНО, – ценности знания, отношения, действия.

В выделении надпредметных ценностей обратимся к мнению И.Г. Фомичевой¹. К *социальным ценностям*, наиболее актуальным на современном этапе развития, она относит следующие полярные ценности: *глобализации* – регионально-национальные; *коллективизма*, *соборности* – ценности *индивидуальной свободы и независимости*.

К *личностным ценностям* ею отнесены: ценности *экономической независимости* (богатая, сытая, полная удовольствий жизнь) – православные ценности («не в деньгах счастье»); ценности *активной жизненной позиции* (социализация), т.е. активного преобразования окружающей среды – ценности *адаптации* (бережного отношения к среде), приспособления.

Среди ценностей, которые имеют промежуточный (*социально-личностный*) характер, И.Г. Фомичева называет: ценности *толерантности* (терпимости) – моральных норм, традиций, устоев; ценности *гармонии личностного развития* (равновесного, разностороннего) – профессионализма, узкой специализации.

В группе *ценностей знания* можно выделить: ценности *научного знания* о Природе – ценности *ненаучного* (мифология, эзотерика и др.) знания; ценности *культурного опыта* (информации) в познании Природы – субъективного опыта.

К *ценностям отношения* мы отнесли: ценности *прагматического* (экономического) *отношения* к Природе – *непрагматического отношения* к Природе (сакрального, эстетического, этического); *прагматического отношения к знанию* о Природе, используемого для удовлетворения потребности в комфортной жизни, корыстных, деструктивных интересов – *непрагматического отношения к знанию* о Природе, используемого для удовлетворения потребности в познании сути Природы, своего места в ней; «*прописных истин*»

(материал учебника) о гуманном отношении к Природе – *наглядного примера* (отношение педагога, родителей, близкого социума) отношения к Природе; позиции «обладания» в отношении Природы (стремление к приобретению различных видов собственности: участков, коллекций) – *Бытия в Природе* (соучастие в жизни Природы, служение ей); *экологического императива* в осуществлении деятельности – *духовно-экологического императива* в осуществлении деятельности.

Ценности действия включают: ценности Познания (Бытие-познание) – ценности обыденного и научного познания; ценности сложных современных научных методов познания природы (геоинформационные системы, дешифрирование космоснимков, препарирование) – ценности доступных простых методов познания природы (наблюдение, созерцание, чувствование); ценности активного материально-продуктивного действия (использование природных ресурсов, охрана природы) – ценности пассивного духовного действия (любовь, созерцание, художественное восприятие); ценности труда (физического, учебно-познавательного) в помещении (например, комфорт и безопасность субъекта труда) – ценности труда на природе (например, улучшение физического и психического здоровья).

Рассмотрим диаду ценностей, имеющую принципиальное значение в содержании гуманистической пропедевтики ЕНО: ценности Познания (Бытие-познание) – ценности обыденного познания.

А. Маслоу утверждает, что в состоянии Бытие-любви (обращенной к Бытию другого индивида или объекта) обнаруживается особый вид познания – Познание Бытия (Б-познание), – не рассматриваемый в психологии, но подробно описанный у авторов, пишущих на эстетические, религиозные и философские темы. Оно, по мнению А. Маслоу, противоположно познанию, обусловленному потребностью в ликвидации дефицита (Д-познания). Д-познание можно определить как цепочку познавательного опыта, организованного в соответствии с основными потребностями (физиологическими, социальными), их удовлетворением или неудовлетворением, т.е. ликвидацией дефицита. Д-познание можно назвать эгоистичным познанием, согласно которому мир состоит исключительно из того, что удовлетворяет потребности или разочаровывает².

Познание объекта таким, каков он есть в своем Бытии, вне его способности удовлетворять наши потребности или разочаровывать нас, т.е. вне его ценности для наблюдающего или его воздействия на наблюдающего, может быть названо Б-познанием.

Сравним основные характеристики Б-познания и Д-познания по отношению к Природе:.

1) при Б-познании индивид воспринимает объект Природы (живое существо, природный комплекс, ландшафт) как целое. Объект на какое-то мгновение становится равнозначен всему Бытию. В Д-познании природный объект воспринимается как представитель определенного класса, как частный пример какой-то общей категории. Восприятие включает в себя некое автоматическое сравнение или оценку. Оно подразумевает нечто «более высокое», «меньшее» или «большее», «полезное» или «бесполезное», «опасное» или «безопасное» и т.д. Б-познание может быть названо не-сопоставительным или не-оценивающим познанием. Кроме того, конкретное и целостное восприятие объекта Природы подразумевает, что он воспринимается с Любовью, которая предполагает сосредоточенность внимания, постоянное изучение, необходимое для восприятия всех аспектов природного объекта. Внимание к мельчайшим деталям, обусловленное этим восприятием, обязательно приведет к более полному впечатлению, чем обычная поверхностная систематизация;

2) в отличие от обыденного познания последующая активизация функции Б-познания обогащает восприятие, вызывает у нас восхищение, заставляет нас любить Природу еще больше и позволяет нам замечать все новые и новые ее грани. При обыденном восприятии, когда первое впечатление зачастую является простой классификацией объекта по принципу «полезен-бесполезен», «опасен-безопасен», в результате частых встреч интерес к объекту теряется. Потом потребность в восприятии исчезает, и поскольку объект уже занесен в соответствующую графу, он просто не воспринимается;

3) в случае Б-познания человек видит Природу в ее собственном Бытии («безграничности»), а не как нечто подлежащее использованию или то, чего следует бояться. Поскольку обыденные, практические человеческие интересы остаются за пределами бытийного познания, оно дает нам возможность

более правильно понять суть объекта Природы самого по себе;

4) как правило, познание является активным процессом. Для него характерны формообразование и отбор со стороны субъекта познания. Он решает, что ему воспринимать, а что нет, соотносит познание со своими потребностями, страхами и интересами, он его организует, выстраивает и перестраивает. Познание является энергоемким процессом. Оно предполагает бдительность, настороженность и напряжение, стало быть, приводит к усталости. Бытийное познание Природы отчасти пассивно и рецептивно. Человек смиренно принимает, ни во что не вмешивается, получает, а не берет. Свойство бытийного познания – «невольное» (в отличие от волевого), а обычное является волевым актом, стало быть, предполагает претензии, предубеждения, преднамеренность;

5) в бытийном познании происходит восприятие всех аспектов и атрибутов объекта Природы одновременно или в очень быстрой последовательности. Абстрагирование характерно для обыденного познания – это отбор определенных качеств объекта, тех, которые нам полезны, представляют опасность или знакомы, отказ от других, создание или искажение третьих, чтобы они соответствовали нашим языковым категориям;

6) в Б-познании предоставляется возможность постичь ценности мира, ценности Бытия Природы и человеческого бытия.

Помимо позитивных моментов, существуют опасности бытийного познания Природы.

Основная опасность – оно делает действие невозможным или, по крайней мере, необязательным. Это познание не приводит к принятию решения, потому что решение есть готовность к действию, а такое познание заключается в пассивном созерцании, тонком понимании и невмешательстве. Но поскольку мы большую часть времени проводим «в мире», то действие просто необходимо. Поэтому обязательными составляющими гуманистического отношения к Природе являются конфликт, необходимость делать эти-

ческий выбор и принимать решения. Значит, в процессе ЕНО необходимо обучение как созерцанию, так и различению добра и зла, осуществлению этического выбора и адекватному действию.

Б-познание может сделать человека менее ответственным, особенно в том, что касается помощи живым существам или природным системам. «Невмешательство» в некоторые ситуации может привести к травме или смерти человека, животного. Не нужно забывать об обязательствах перед людьми, животными, деревьями, цветами, перед землей. Гуманная личность любовно отождествляет себя со своими «братьями», его волнуют их эволюция, развитие, возможность которых исчезает с их страданиями или смертью. Как особый случай недеяния чистое созерцание предполагает не-оказание помощи.

Бездеятельное созерцание может быть неправильно понято как недостаток любви, заботы, сострадания по отношению к людям.

Возможность сверхэстетизма – еще одна связанная с Б-познанием проблема. Эстетический взгляд на Природу зачастую находится в конфликте с практической и нравственной точками зрения. Одной из форм эстетизма может быть представление уродства как красоты, наслаждение зрелищем вредоносного (деятельность опасных бактерий), сверхопасного (извержение вулкана, лесной пожар), этически безобразного (убийство живого существа, взрыв горы для прокладки дороги) явления. Другая проблема – неумелое, неэстетичное представление истинного и прекрасного.

Как правило, Б-восприятие длится очень недолго, большую часть времени люди во взаимодействии с природой пользуются Д-восприятием. Но для достижения целостности развития и формирования образа Природы мы должны научить детей воспринимать другие живые существа, природные комплексы различными способами, в идеале – иногда видеть их в их собственном Бытии, становясь на время всепонимающими, всецело любящими и восхищенными, радующимися Бытию.

Примечания

¹ См.: Фомичева И.Г. Ценностно-ориентированное воспитание как концептуальная идея // Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем: Материалы Всерос. науч.-практич. конф. Тюмень, 2003. С. 12–14.

² См.: Маслоу А. Психология бытия // <http://bookz.ru/authors/maslou-abraham/maslow01/1-maslow01.html>.

УДК 53 (075.8)

В.И. ВАГАНОВА

Бурятский государственный университет

E-mail: valen51@mail.ru

Формирование профессионально-методической деятельности студентов университета при изучении «Практикума по основам преподавания школьного курса физики»

В статье рассматривается методика формирования профессионально-методических умений студентов классического университета в рамках дополнительной образовательной программы при изучении «Практикума по основам преподавания школьного курса физики». На лабораторно-практических занятиях практикума закладываются основы обучающей деятельности будущего учителя физики и методика формирования экспериментальных умений и навыков, отрабатываются первоначальные экспериментальные умения студентов, а также умение обучать решению задач.

Ключевые слова: профессионально-методическая деятельность, профессионально-методическая компетентность, гностический, проектировочный, конструктивный компоненты, алгоритмически-инструктивный, дискурсивный методы.

V.I. VAGANOVA

Forming Professional and Methodical Activities of University Students in Studying «Practice of Bases of Schools Physics Course Studying»

The article is devoted to forming of professional and methodical skills of classic universities students in studying «Practice of bases of schools physics course studying». On laboratory-practical lessons is forming bases of future teachers studying activities and method of forming experimental skills, is testing first experimental students skills, and skills of studying in solution of physicals tasks.

Key words: professional and methodical activities, professional and methodical competence, gnostic component, projective component, constructive component, algorithmic-instructive method, discursive method.

Подготовка педагогических кадров в классических университетах ведется в рамках дополнительной образовательной программы, включающей следующие методические дисциплины: «Научные основы школьного курса физики», «Теория и методика обучения физике», «Практикум по основам преподавания школьного курса физики».

Модель профессионально-методической компетентности будущего преподавателя физики выступает как единство его теоретической и практической подготовки. Практическая подготовка, направленная на формирование методических умений, реализуется при организации практикума, на который отводится 36 часов лабораторно-практических занятий. Цель практикума состоит в формировании профессиональных умений планирования, конструирования, организации, анализа и коррекции учебно-воспитательно-

го процесса в соответствии с современными требованиями к уроку физики.

Задачей курса является развитие умения:

- анализировать и сравнивать альтернативные программы и учебники по физике;
- составлять тематический годовой план изучения школьного курса физики в образовательных учреждениях различных типов;
- планировать отдельные уроки, циклы уроков, весь курс обучения с учетом конкретных целей;
- моделировать авторскую программу обучения на основе современных образовательных технологий;
- осуществлять организацию и композиционное построение процесса обучения физике;
- обучать учащихся решению физических задач, выполнению фронтального эксперимента;

- анализировать урок на основе узконаправленных схем;
- анализировать учебно-методический комплекс, учебный материал с целью выявления трудностей его усвоения;
- совершенствовать методическую рефлексию с помощью микрообучения в моделируемых ситуациях обучения.

Содержание практикума составлено в соответствии со структурой обучающей деятельности педагога (Г.И. Хозяинов, Л.М. Фридман и др). Обучающая деятельность рассматривается как функциональная дидактическая система, которая должна обеспечить постижение учащимися звеньев процесса усвоения. Выделяются следующие виды обучающей деятельности педагога: планирование; стимулирование и мотивация личности учащегося; организация учебно-познавательной деятельности; предъявление информации; формирование, систематизация знаний, умений, навыков; проверка, контроль, оценка; педагогическое диагностирование; корректирование учебного процесса; анализ обучающей деятель-

ности педагога и ее результатов¹. Необходимо представить распределение часов курса (таблица).

Гностический компонент профессионально-методической деятельности на занятиях практикума развивается при организации сопоставительного анализа школьных программ и учебников по физике, обобщении и изложении результатов своей работы по планированию, проектированию, реализации продуктов образовательной деятельности.

Проектировочные и конструктивные умения формируются при решении частных методических задач, содержание которых предусматривает планирование и проектирование предстоящей деятельности, конструирование уроков различных типов, организацию моделируемого обучения, прогнозирование результатов обучающей деятельности, методическую рефлексию и др.

Умение планировать процесс обучения физике с отбором содержания учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии является одним из важных элементов методической подготовки. Методология

Распределение часов курса

Содержание	Количество часов по видам учебных занятий		
	лабораторно-практические занятия	самостоятельная работа студентов	контроль самостоятельной работы студентов
1. Анализ школьных программ и учебников физики. Стандарт школьного физического образования	4	2	
2. Организация процесса обучения физике. Планирование учебной работы учителя	4	2	
3. Проектирование и анализ уроков различных типов	4	4	
4. Методика формирования практических умений на уроках физики. Проектирование этапов урока и микрообучения	4	2	
5. Технология проведения лабораторных занятий по физике. Проектирование урока. Микрообучение	6	4	2
6. Технология обучения решению задач по физике. Проектирование урока. Микрообучение	6	4	2
7. Система контроля знаний, умений, навыков. Проектирование видов контроля	4	2	
8. Применение современных образовательных технологий в обучении физике	4	4	
Итого:	36	24	4

конструирования календарно-тематических и поурочных планов достаточно разработана в педагогической науке. На начальном этапе формирования умений целесообразно использовать алгоритмы учебно-профессиональной деятельности, переводящие знания в умение ими пользоваться. Так называемый алгоритмически-инструктивный метод заключается в пошаговом руководстве конкретными операциями, выполнение которых предусматривает овладение стандартными приемами деятельности, отработку техники действий².

Алгоритм деятельности учителя – предписание для совершения определенной последовательности действий, в результате выполнения которых она будет осуществляться наиболее успешно. С этой точки зрения уровень владения алгоритмом выше уровня знаний. Как показывает практика, при подготовке будущего учителя целесообразно использовать нежесткие алгоритмические предписания, которые направляют деятельность студентов и в то же время дают им свободу в выборе содержания, форм и методов работы.

Например, при составлении календарно-тематического плана мы используем следующий алгоритм:

- 1) ознакомьтесь с программой изучения физики в ... классе;
- 2) проведите научно-методический анализ учебных тем. Выпишите ключевые моменты тех знаний и умений, которые должны быть усвоены и сформированы при изучении каждой темы;
- 3) сформулируйте цели и задачи изучения каждой темы;
- 4) ознакомьтесь с распределением учебного материала по урокам и домашнего задания;
- 5) продумайте средства наглядности для каждого учебного занятия. Распределите демонстрационный, фронтальный эксперименты по урокам;
- 6) сопоставьте основное содержание урока с содержанием учебника;
- 7) продумайте упражнения для работы на уроке и домашнего задания, используя сборники задач, методические пособия;
- 8) спланируйте формы урока, методы обучения.

Подобные алгоритмы используются при составлении годового и поурочного планов.

Университетская подготовка специалистов должна основываться на более совершенных технологиях передачи и овладения знаниями и умениями. Дискурсивный метод опирается на логически обоснованную аргументацию, способствует развитию логики, позволяет студенту, опираясь на знания, самому построить последовательность действий, операций, составить алгоритм деятельности. Более того, сформированные умения дают ему возможность творчески подходить к процессу обучения, проектировать будущую профессиональную деятельность.

Проектировочные умения студентов углубляются и совершенствуются при составлении учебной программы, которая может быть трансформирована в авторскую на основе инновационных технологий при соответствующей доработке. В результате студент имеет возможность создания собственного образовательного продукта (авторской программы, авторской разработки отдельного занятия, технологической карты и др.).

Для успешного решения профессиональных задач будущему учителю необходимо овладеть современными педагогическими технологиями. Ознакомление с их основными качествами, классификацией поможет студенту легко ориентироваться в широком спектре образовательных технологий. На лабораторно-практическом занятии изучаются технологии организации коллективных и индивидуально-групповых форм учебной работы, дифференцированного обучения – проблемного, модульного, развивающего, игрового, – информационные технологии, интеграция технологических приемов обучения и др.

Знакомство с новой технологией продолжается при самостоятельной работе – студенты составляют аннотацию по предложенному алгоритму: назвать автора; описать цели, основные идеи, положения, приемы реализации, условия использования, достигаемые результаты; обозначить достоинства. На следующем этапе проводится защита подготовленного задания, обосновывается выбор конкретной педагогической технологии, ее достоинства и недостатки.

Изученная технология может служить целевой и структурной основой для конс-

трирования авторских программ обучения. В их содержании должны быть сконцентрированы фундаментальные образовательные объекты – знания, умения, навыки, соответствующие структуре физической теории. Процессуальный аспект должен отражать закономерности усвоения и процесса обучения, обеспечивая при этом активную самостоятельную деятельность учащихся. При конструировании программы планируется проверка уровня достижения каждой цели, для этого необходимо обозначить формы контроля, рефлексии и оценки результатов обучения³. Результаты технологической деятельности студентов при конструировании авторского проекта могут быть включены в квалификационный портфель выпускника.

Процесс формирования у студентов инвариантных профессиональных умений, направленных на организацию учебной деятельности, связан с решением многих задач, и в их числе следующие:

- определение состава и объема фундаментальных знаний, необходимых для формирования умений;
- изучение вопроса о научной детерминации процесса перевода знаний в действия;
- исследование процесса формирования специальных умений у студентов-физиков в цикле специальных дисциплин и перенос этих умений в область методики преподавания физики.

Обучающая деятельность для студентов является не новой, но освоение инвариантных методических действий по формированию основных элементов физического знания у школьников, обучение решению задач, организация демонстрационного и фронтального экспериментов, как показывает практика, сложны, несмотря на многократное повторение. По-нашему мнению, формирование методических действий будущего учителя целесообразно строить в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и операций. Особенность использования теории в студенческой аудитории заключается в том, что некоторые из этапов могут быть изменены или пропущены.

Общая стратегия усвоения знаний, формирования умений представляет собой развернутую схему усвоения – от знакомства с учебным материалом до его использования на практике. Схема поэтапного управления формированием умственных действий, понятий, образов (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) содержит пять этапов: мотивационный, ори-

ентировочный, материальный, или материализованный, внешнеречевой, умственного, или внутриречевого, действия⁴.

Деятельностная модель специалиста получает свое отражение в деятельности модели его подготовки: система профессионального труда представляется как система профессиональных проблем, задач и ситуаций, следовательно, познавательная деятельность студентов должна быть адекватной будущей профессиональной деятельности.

Деятельностный подход к формированию профессионально-методических умений потребовал реализации следующих положений:

- формирование умений только в деятельности;
- принятие студентом цели предстоящей деятельности для овладения профессиональным умением;
- деятельности студента по овладению умением должно предшествовать усвоение им знаний (на уровне воспроизведения) о способах и структуре этой деятельности;
- структура деятельности преподавателя вуза по формированию у студентов умений должна в значительной степени моделировать аналогичную структуру деятельности будущего учителя по отношению к школьникам.

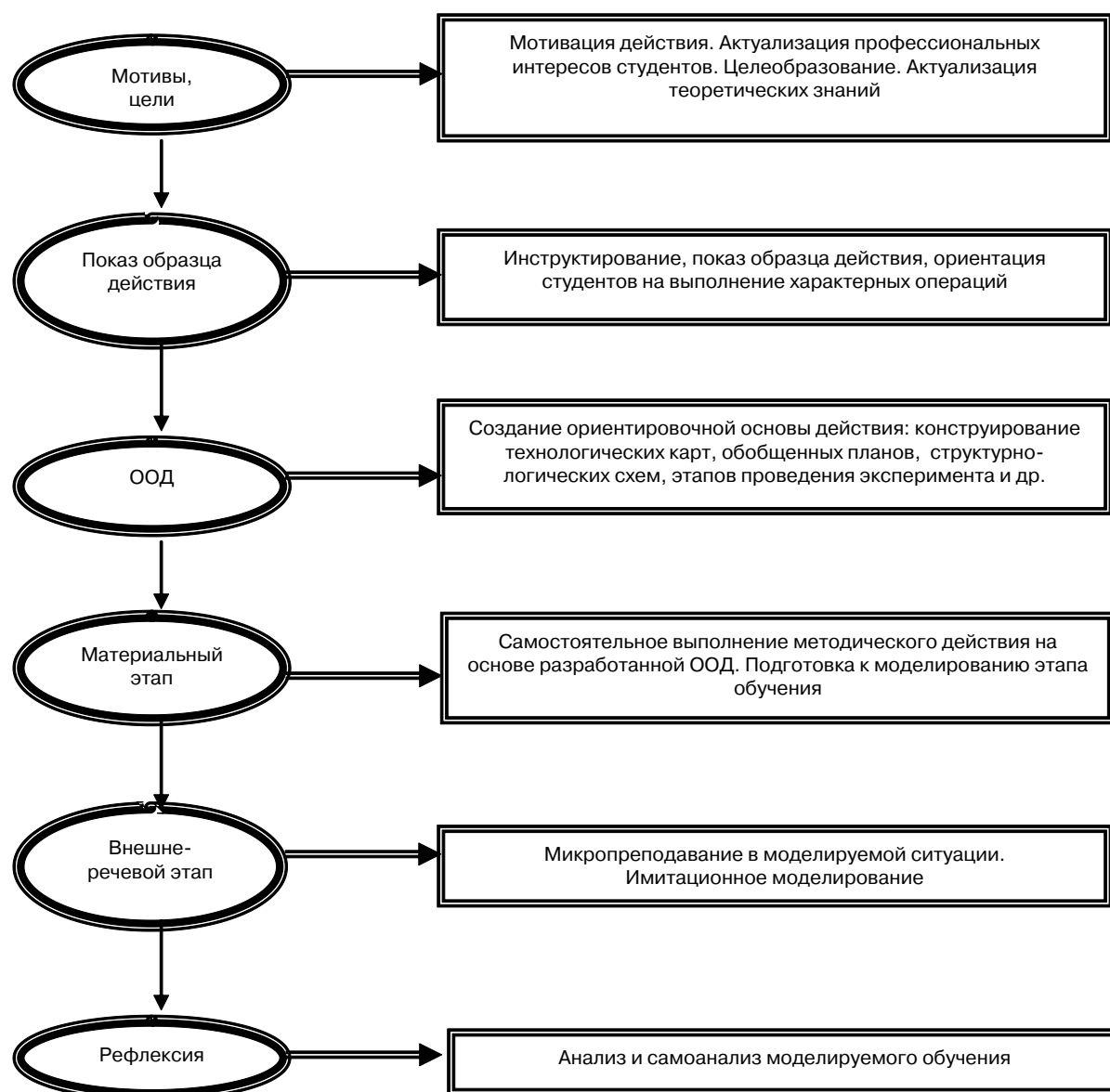
Качество выполнения методического действия во многом зависит от способа построения ориентировочного этапа. Типология ориентировочной основы действия (ООД) зависит от трех критериев: степени ее полноты, меры обобщенности и способа получения, т.е. построена она самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя. Некоторые блоки должны пройти предварительную подготовку в ходе направленного формирования действия. Необходим содержательный анализ материала с целью выделения логической структуры построения методического действия. В частности, для формирования умения объяснять физическое явление студенты должны усвоить механизм протекания явления, установить причинно-следственные связи, затем в процессе наблюдения при постановке демонстрационного эксперимента выделить объекты наблюдения и акцентировать на них внимание учащихся. Необходимо проследить, какие факторы влияют на процесс протекания явления, от каких необходимо абстрагироваться, установить, какие теоретические положения, законы лежат в основе явления, сделать общий вывод и опытную проверку правильности суждений.

Только после того как студенты усвоили содержание учебного материала, можно приступать к формированию умения объяснять изучаемое явление. Многократное повторение данных операций в моделируемом обучении, рефлексивный анализ выполняемых действий составляют неполный перечень обучающих операций (рисунок).

Любая деятельность начинается с формулирования ее мотива и цели. Познавательная мотивация чаще всего стимулируется организацией деловых игр, применением проблемного, контекстного обучения, решением методических задач и т.д. (см. рисунок).

Большое значение в формировании умений многие авторы придают реальному тезау-

русу студента: качество сформированности умений напрямую зависит от количества усвоенной информации. К.К. Платонов обращает внимание на то, что профессионально-педагогическое умение является сознательным, целеустремленным педагогическим микропроцессом⁵. Л.Ф. Спирин определяет практические умения учителя, как сложные психические образования, объединяющие профессионально значимые личностные качества, знания и навыки с мыслительными и практическими действиями, обеспечивающими результативность учебно-воспитательного процесса. Степень сформированности умений зависит от характера и содержания профессиональных знаний, навыков и опыта,



Этапы формирования методических действий-инвариантов

которые включаются в мыслительные и практические действия при решении повседневных педагогических задач.

Немаловажную роль в формировании профессиональных умений играют инструктирование, показ образца действия, ориентация студентов на выполнение характерных операций. Рациональное использование отведенного на методическую подготовку времени требует использования в процессе обучения алгоритмов действия, позволяющих переводить соответствующие знания в умения. Алгоритмы также выполняют ориентирующую функцию. Качество выполнения действия во многом зависит от ориентировочного этапа, от типа ориентировочной основы, которую студенты готовят к занятию в виде технологических карт, обобщенных планов, структурно-логических схем и т.д. В результате ее создания и осуществленного на этой основе проектирования возникает опережающий образ результата деятельности, или образ-цель.

Содержание действия усваивается на материальном этапе. Студенты самостоятельно выполняют методические действия на основе разработанной ООД, готовятся к микропреподаванию, моделированию этапа обучения. Под микропреподаванием понимается создание маломасштабной ситуации со всеми компонентами преподавательской деятельности. Целью моделируемого обучения являются профессиональные операции, их перенос в новые условия.

На рефлексивном этапе проводятся самоконтроль, анализ и коррекция педагогических действий студентов. Научить их различать функции компонентов обучения, видеть динамику во время урока, интерпретировать информационные модели урока – задача этого этапа.

Деятельность студентов на начальном этапе обучения самоконтролю организуется в соответствии со следующим алгоритмом: уяснение цели самоконтроля; изучение образца правильного выполнения задания; сравнение своего выполнения с образцом; нахождение ошибок и неточностей; выяснение их причин; исправление ошибок; оценка выполнения задания.

На занятиях практикума студенты должны усвоить следующий состав ведущих компонентов профессиональной деятельности

учителя: отбор содержания обучения; определение целей урока; выбор типа урока и ведущего метода обучения; определение вида урока и формы его организации; отбор применяемых средств обучения; фиксация достигнутого результата и организация обратной связи; коррекция деятельности учителя.

Методическая готовность студентов к обучению физике начинается с умения формулировать образовательную цель, прогнозировать результат и конструировать последовательность действий. Следовательно, единицами функционального состава педагогической деятельности являются: целеполагание; информационный синтез, выполняющий диагностическую роль; проектирование действий; анализ условий; исполнительские действия; рефлексивный анализ произведенных действий.

Приоритетным элементом методической подготовки будущего учителя является умение выяснять и актуализировать смысл изучаемого курса, который конкретизируется в целях. При планировании учебной деятельности студент должен усвоить, что формулировка образовательных целей должна производиться в форме, допускающей проверку уровня их достижения. Формулирование цели в виде конечного продукта – наиболее эффективный способ целеполагания. Студенты должны усвоить этапы целеобразования: принятие целей, проверку правильности их выбора, корректировку, конкретизацию и обогащение, осуществление.

Формирование умений через приемы деятельности (Е.Н. Кабанова-Меллер), представляющие совокупность правильно организованных действий, выражается в однотипных методических заданиях, которые связаны с развитием моторных действий путем многократного повторения приемов в разных ситуациях. В результате неоднократного применения прием становится умением, а при более частом употреблении превращается в навык.

При формировании умений необходимо опираться на рекомендации психологов – одновременно в одной учебной процедуре (задании) невозможно зафиксировать в памяти более 7 ± 2 независимых приемов. Для устойчивого овладения умением приемы деятельности необходимо применять многократно, но временная ограниченность освоения ме-

тодических дисциплин не позволяет увеличить объем формируемых умений, поэтому целесообразно осуществлять этот процесс в течение всего семестра. Необходимо, чтобы с разными аспектами осваиваемого действия студент встретился в семестре более пяти раз, а формируемый прием использовался не менее чем в половине заданий. Формирование умений должно вестись комплексно – на всех видах занятий при одновременном формировании разнообразных умений в процессе овладения различными дисциплинами.

Получение информации об усвоении учащимися знаний, умений, навыков, анализ и корректировка обучающей деятельности является немаловажным компонентом методической подготовки учителя. Следовательно, в содержание практикума необходимо включить не только проектирование занятий и реализацию обучающей функции в моделируемом обучении, но и развитие умений определять эффективность образовательной деятельности с помощью объективных критериев и диагностических процедур. Студенты должны отработать контролирующие действия и изучить диагностические техно-

логии: применение тестов, анкет, визуальное оценивание, беседы, интервью, использование и конструирование компьютерных контролирующих программ и т.д.

Поэтапный характер формирования педагогических умений обусловлен постепенным расширением и усложнением сферы их приложения и повышением самостоятельности студентов. Необходимо отметить, что в условиях вузовского обучения студенты должны приобрести знания и первоначальные умения и навыки. Овладение педагогическим мастерством должно начинаться в процессе обучения в вузе, а его развитие и совершенствование продолжается в будущей профессиональной деятельности.

На лабораторно-практических занятиях практикума изучаются теоретические основы и методика формирования экспериментальных умений и навыков учащихся и отрабатываются первоначальные экспериментальные умения студентов, а также умение обучать решению задач. Углубление умений происходит при изучении спецкурсов «Школьный физический эксперимент» и «Практикум обучения решению физических задач».

Примечания

¹ См.: Хозяинов Г.И. Педагогическая структура обучающей деятельности и формирование мастерства педагога в учебном процессе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1991.

² См.: Голубева О.Н. Стратегия развития общего высшего образования: достижение целостности через трансдисциплинарность // Изв. Российской акад. образования. 2000. № 1. С. 3–6.

³ См.: Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000.

⁴ См.: Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М, 1969.

⁵ См.: Платонов К.К. Проблемы способностей. М., 1972.

УДК 373

Е.Ф. АКУЛОВА

Тольяттинский государственный университет

E-mail: akulova@mail.ru

Дидактическая игра как переходная форма обучения старших дошкольников на этапе подготовки к школе

Дошкольный возраст определяет дальнейшее развитие личности. Поиск и разработка таких форм обучения дошкольников, которые способствуют возникновению новой социальной ситуации развития ребенка, приводит к игре как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. В дидактической игре происходят взаимовлияние, взаимообогащение, перенос сотрудничества в сложную сферу умственной деятельности. Познавательный интерес, проявляемый детьми в игре, есть начало формирования элементов учебной деятельности.

Ключевые слова: дидактическая игра, форма обучения, взаимодействие, сотрудничество, когнитивный конфликт, социальная активность.

E.F. AKULOVA

Didactic Game as the Transitional Form of Studying Senior Pre-School when Preparing to School Training

Pre-school age determines further development of personality. There search and elaboration of such forms of children under school age training which promote the origin of new social situation in child's development. Brings to the game as leading activity of pre-school age. In didactic game there can be interinfluence, interenrichment, collaboration' transfer in the difficult sphere of mental activity. Cognitive interest being shown by children in the game is the beginning of educational activity forming.

Key words: didactic game, form of training, interaction, collaboration, cognitive conflict, social activity.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам теории игры показал, что она является потребностью развивающегося ребенка. Идея соединения обучения с игрой принадлежит немецкому педагогу Ф. Фребелю, который разработал теорию игры, показав ее значение в обучении дошкольников и характеризуя как высшую ступень детского развития. Теория игрового обучения развивалась в работах русских и зарубежных педагогов К.Д. Ушинского, Е.Н. Водовозова, А.П. Усова, М. Монтессори, О. Декорли, Д. Колоцца и др. Изучение роли игры и ее соотношения с обучением занимает большое место в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Л.С. Выготский подчеркивал особое значение игры в формировании речевого мышления и произвольной регуляции действия.

В работах А.В. Запорожца доказано, что на основе внешней игровой деятельности у ребенка формируется внутренний план, происходит развитие способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и совершать их мысленные преобразования. Он считал, что нельзя противопоставлять игру учению, но необходимо выяснить, как в игре осуществляется обучение и как оно влияет на развитие способностей. Исследования П.Я. Гальперина показывают, что «поэтапная отработка умственных действий и понятий» в игре обычно происходит стихийно, но при соответствующих методах руководства ею можно значительно повысить эффективность этого процесса.

В своих исследованиях З.М. Богуславская обнаружила, что в играх происходит переход мышления детей на более высокий уровень абстракции и обобщения. Многочисленные исследования показали, что шестилетние дети могут успешно учиться в ситуациях,

приближающихся к игровым. При нормальном ходе развития качества, необходимые для адаптации к процессу, закладываются не вне, а внутри «детских» видов деятельности. Исследования Е.С. Ермаковой по формированию гибкости мышления у дошкольников указывают на необходимость овладения действиями замещения в игровой деятельности¹.

Е.Е. Кравцовой изучался вопрос о роли игры в обучении дошкольников. Анализ экспериментальных данных показал, что учение, организованное с целью подготовки к предстоящей игре, имело более эффективную мотивацию, чем то, которое мотивировано наградой. Игровая форма активности непосредственно в данное обучение не включалась, но положительное влияние игры было отчетливо обнаружено. Автор приходит к выводу о том, что традиционные формы занятий имеют значительные резервы повышения результативности, но первостепенное значение имеет широкое применение игровых форм деятельности. Е.Е. Кравцова делает еще один важный вывод: «Если необходимо введение игры или игровых приемов на занятии с детьми, нужно лишь задать образ, правило, сопряженные роли и отдельные предметы, и занятие превратится в игру, так как мы создадим основу для развития игры»². Автор обращает внимание на то, что игра с правилами предполагает особый этап, в течение которого дети осваивают правила последующей игры. Этот этап способствует психическому развитию детей и их готовности к учебной деятельности.

Исследование готовности детей к обучению в школе проводила Л. Григорович (на материале методики Л.А. Венгера «Образец и правило»)³. Для диагностирования был выбран комплексный показатель – выполнение заданного правила и одновременное ориен-

тирование на зрительно воспринимаемый образец. Было показано, что у большинства детей недостаточно сформировано умение ориентироваться, а следование правилу формируется в недрах ведущей для дошкольника деятельности – игровой.

В 1940–60-е гг. научные исследования в области дидактической игры были направлены на рассмотрение ее в качестве приема на занятиях (Л.А. Артемова, В.Р. Беспалова, Р.И. Жуковская, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, О.П. Янковская). Как удалось доказать, дидактические игры повышают интерес детей к занятиям и развивают сосредоточенность, целенаправленность действий в соответствии с указаниями взрослого, но недостаточно внимания в этих работах уделялось дидактической игре как форме обучения дошкольников.

Основываясь на исследованиях Т.М. Бабуновой, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгера, Р.И. Говоровой, О.М. Дьяченко, можно прийти к выводу, что дидактическая игра активизирует умственную деятельность, способствует овладению методами умственной работы – анализом, синтезом, использованием имеющихся знаний, нахождением различия и сходства, группировкой, классификацией, обобщением. В процессе общения детей в игре, в разрешении спорных вопросов развивается способность аргументировать свои убеждения, выводы.

В ряде исследований доказано влияние дидактической игры на воспитание гуманных чувств (Р.И. Жуковская, А.А. Анциферова), дружеских взаимоотношений (В.В. Кондратова, Е.И. Щербакова). Дидактическую игру как метод обучения дошкольников математике исследовали З.А. Михайлова, Т.И. Тарунтаева и др.; дидактическая игра как метод обучения родному языку хорошо разработана В.В. Гербовой, А.И. Максаковым, Г.А. Тумаковой, А.И. Сорокиной и др. В области ознакомления дошкольников с природой и окружающим миром дидактическую игру как метод обучения исследовали В.Р. Беспалова, В.А. Дрязгунова, О.П. Янковская; по развитию сенсорной культуры – Л.А. Венгер, Л.И. Сысуева и др.; при обучении детей рисованию – Т.Н. Доронова, Т.К. Комарова. Анализ дидактической игры показал, что и в теории, и на практике она используется как игра-занятие, где инициатива

полностью принадлежит воспитателю. Дидактическая игра, в отличие от игры-занятия, по А.П. Усовой, содержит в себе определенные правила, которые обуславливают внешние и внутренние действия детей⁴.

Теоретико-экспериментальные исследования Н. Михайленко, Н. Кустовой выделяют в самостоятельной дидактической игре следующие умения и действия: распределение функций между участниками деятельности, объяснение правил, контроль за действиями своими собственными и партнеров. Но знание правил еще не обеспечивает совместной игры: дети должны осознанно относиться к ним как к закону действий, обязательному для всех. Авторы делают вывод, что организация самостоятельной совместной деятельности зависит от строения самой игры, от особенностей ее правил и что эта проблема требует дальнейшего изучения.

Дидактическую игру как форму обучения детей рассматривает А.К. Бондаренко. Она отмечает особенности, отличающие дидактическую игру от занятия: «...В ней содержатся два начала: учебное – познавательное и игровое – занимательное. В соответствии с этим воспитатель в одно и то же время и учитель, и участник игры, он учит и играет, а дети, играя, учатся. Не всякое занятие можно провести в форме игры, но многие знания, умственные способности и способы практических действий дети успешнее приобретают именно в игре, которая может проводиться не только внутри занятия как его часть, но и вместо занятия»⁵. Исследования А.К. Бондаренко убедительно доказывают, что дидактическая игра как форма обучения старших дошкольников делает процесс обучения более результативным, более привлекательным для детей, позволяет избежать скуки, шаблона, прививает любовь к умственному труду. В то же время дидактическая игра как форма обучения используется недостаточно, особенно это касается детей старшего дошкольного возраста. Раскрыто отличие дидактической игры как формы обучения от обычных занятий: дидактические игры содержат больше проблемных загадок, предположений, головоломок, которые являются мощным стимулятором умственной активности детей.

Анализ зарубежной литературы по теории и методике дидактических игр свидетельс-

твует, что в Англии, Франции и ФРГ дидактическая игра используется при обучении детей родному языку, чтению, письму, а также для развития логического математического мышления, сенсорной культуры (Д. Шаоэль, Ф. Булль, Й. Шпарлин, И. Левис). Руководство игрой авторы сводят к советам, помощи, но при этом не допускается вмешательства в нее. Таким образом, «воспитанием через игру» они считают различные виды самостоятельной детской деятельности. Именно в игре происходят глобальные изменения в психическом развитии дошкольника, дидактическая игра как разновидность игровой деятельности может соответствовать переходному характеру старшего дошкольного возраста. Так, работа Б.К. Дабыновой направлена на изучение положительного отношения к учебным задачам шестилетних детей и на возможность переноса такого отношения на те задачи, которые сходны по содержанию, но не имеют игровой формы⁶. Полученные данные показали, что у старших дошкольников вначале формируется положительное отношение к тренировочным задачам, вследствие этого возникает понимание их подлинного смысла, что ведет к принятию собственно учебных задач.

Формирование познавательного отношения к учебной задаче исследовала Н.Денисенкова⁷. Она доказала, что принцип сочетания игровых и учебных форм на занятиях, постепенный переход от игры к занятиям, специально разработанное познавательное содержание – достаточно эффективный метод. Рассмотренные нами исследования доказывают, что дидактическую игру можно рассматривать как переходную форму обучения дошкольников, в которой прослеживаются элементы двух типов ведущей деятельности – игровой и учебной, с постепенным нарастанием элементов последней. Результат деятельности детей может быть облечен в продуктивную форму, чему способствует наглядное моделирование как средство обучения. Анализ психологических и педагогических работ дает возможность предположить, что эффективным способом организации интеллектуальной деятельности старших дошкольников является социальное взаимодействие сверстников в дидактической игре под руководством взрослого.

В поиске формы организации сотрудничества взрослого и детей для решения умственной задачи мы обратились к исследованиям этой проблемы в области ведущей деятельности дошкольников. Работы Д.Б. Эльконина и его коллег среди основных качеств психической готовности ребенка к школе выделяют отношение к сверстникам как к товарищам по серьезной совместной деятельности. Проблемой роли сверстника занимались М.И. Лисина, В.С. Мухина, Г.А. Репина, Г.В. Маврина, а по отношению к старшему дошкольному возрасту – Р.С. Буре, Р.Б. Стеркина и др. Они указывали на готовность принять предложение сверстника и ответить на него. Понятие о совместной учебной деятельности является одним из ключевых в разработанной В.В. Давыдовым теории учебной деятельности. Этот ученый и В.Г. Кудрявцев занимались вопросами преемственности дошкольной и школьной ступеней развивающего образования. В.Н. Зинченко отмечал, что первоначально учебное действие реализуется тогда, когда выполняется детьми коллективно, при распределении между ними его отдельных операций. Исследование социального взаимодействия и обучения основано на понимании социальной ситуации как развивающей, определяющими для которой являются сами способы взаимодействия.

В ранних работах Л.С. Выготского, Дж.Г. Мида, Ж. Пиаже существует гипотеза, основанная на разных исходных соображениях, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления. Л.С. Выготский социальную ситуацию рассматривает как источник развития. Согласно Г. Миду, становление человеческого «я» происходит в ситуации общения и интериоризация диалога составляет источник мыслительной активности. Ж. Пиаже процесс когнитивного развития связывает с социальным взаимодействием, рассматривая его как необходимое условие перехода эгоцентрического мышления ребенка к более зрелым формам. Однако, по его мнению, это возможно на достаточно высоком уровне «операционального развития». Организация учебного процесса в форме коллективного учебного диалога оказывает решающее влияние и на коммуникативные характеристики. Коммуникативные процессы, развертываю-

щиеся в рамках той или иной деятельности, определяются типом отношений между вступающими во взаимодействие людьми. Если в традиционном обучении этот тип отношений носит информационный характер, то иной характер приобретает коммуникация, когда взаимодействуют субъекты совместно распределенной деятельности, связанные отношениями сотрудничества. Разумеется, они тоже должны обмениваться информацией, обеспечивающей согласование усилий, направленных на достижение конечного результата. Но прежде всего им предстоит определить сам этот результат, т.е. наметить общую для всех участников цель предстоящей деятельности. А это возможно лишь в том случае, если деятельность приобретает для ее участников некий общий смысл. Именно совместный поиск общего смысла, общей цели и определяет содержание коммуникации, придавая ей характер общения. Общение – это процесс сотворчества, совместного мышления, партнерства. Первой необходимой предпосылкой для включения ребенка в деловое общение является такое содержание обучения, которое может быть выявлено и усвоено только посредством деятельности, распределенной между педагогом и ребенком. Второй предпосылкой является организация учебного процесса в форме коллективного диалога. В-третьих, такой диалог должен обеспечивать каждому участнику возможность коррекции собственного понимания ситуации с целью успешных действий. Эта возможность появляется благодаря включению в диалог между детьми педагога. Для того чтобы учение стало для ребенка смыслом жизни, надо, чтобы его желания и цели обучения совпали, т.е. предлагаемая взрослым деятельность воспринималась и переживалась им как свободно выбранная. В этом случае он охотно вступает в сотрудничество с педагогом и принимает его помощь, активно и заинтересованно участвует в процессе обучения.

Проблема учебного сотрудничества активно разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Г. Магин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов). Г.А. Цукерман отмечает, что при совместной деятельности возрастают объем усваиваемого материала

и глубина понимания, растут познавательная активность и творческая самостоятельность детей. В.В. Рубцов и Г.А. Цукерман указывают на важность формирования умений сотрудничества для полноценной учебной деятельности⁸. Исследования В.В. Рубцова в области совместного действия как специфической учебной ситуации показали, что она должна отвечать требованиям общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым учеником, координированности и не простого сложения деятельности, а получения общего результата. Анализируя проблемы решения задач в совместной деятельности, И.А. Зимняя показывает, что не всякая задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение. Достаточно большое значение при организации учебного сотрудничества имеют форма его организации, распределение ролей, задание способов совместной работы, назначение ведущего.

В процессе реализации развивающего обучения основные трудности связаны с необходимостью обеспечить принципиально иной тип взаимодействия с детьми, чем в процессе традиционного обучения. Взаимодействие – это взаимосвязь действий, деятельности и функционально-ролевых и личностных позиций. Оно может быть осуществлено между педагогом и детьми в процессе обучения, так как их деятельность пересекается. Точкой пересечения является задача, которую решает ребенок. Сотрудничество педагога с детьми несовместимо с формами авторитаризма, оно предполагает инициативное и критическое участие в нем ребенка. Важным его условием является форма учебного процесса. Учебно-поисковая деятельность в процессе развивающего обучения предполагает: критическое сопоставление разных подходов, столкновение разных точек зрения, т.е. диалог исследователя с оппонентами, оценку ситуации, которую создает педагог. Она должна стать исходным моментом направленного поиска и сама должна быть подвергнута критическому анализу в столкновении с другими оценками. Иными словами, ребенок нуждается в активном оппоненте, который имеет свою точку зрения на сложившуюся ситуацию. Каждый

ребенок действует вместе с другими, его деятельность развертывается в рамках коллективного учебного диалога.

В исследованиях Н.Я. Михайленко, Н.Н. Поддьякова, Н.А. Коротковой и др., направленных на изучение изменения игрового взаимодействия в разных возрастных группах, было выявлено, что для детей 6–7 лет вербальное взаимодействие становится непрерывным, направленным на обозначение смысла игры и планирование дальнейших игровых действий.

В работе В.И. Аснина⁹ было показано, что при решении сходных интеллектуальных задач младшие дошкольники стремятся выполнить задание, а старших детей побуждают мотивы соревнования, желание показать свою сообразительность педагогу.

В работах В.С. Мухиной, М.И. Лисиной, Р.А. Смирновой и др. были определены основные элементы социальной активности дошкольника, формируемые в дидактической игре: потребность в приобретении новых знаний, умение рационально самостоятельно их использовать при решении умственных задач, проявлять смекалку, находчивость, настойчивость, наблюдательность, желание обмениваться со сверстниками знаниями и умениями в процессе игры.

Проблему влияния дидактической игры на формирование основ социальной активности исследовала А.К. Бондаренко¹⁰. Она подтвердила предположение, что дидактическая игра способствует формированию социальной активности в основном на нормативном уровне и удовлетворяет потребность в признании. Этому способствуют правила игры, направленные, с одной стороны, на решение интеллектуальных задач, а с другой – на организацию поведения, взаимоотношений между играющими. В педагогической литературе часто указывается на то, что основной целью ребенка в дидактической игре выступает выигрыш. Анализируя поведение детей в игре, автор приходит к выводу, что побудительным мотивом выиграть является потребность в признании, уважении со стороны сверстников и воспитателя. Однако исследование И. Рудовской¹¹ по изучению возможностей и путей воспитания сотрудничества в совместной деятельности дошкольников показало: дети, участвовавшие в эксперименте, овла-

девают навыками сотрудничества в совместной деятельности значительно успешнее, нежели их сверстники из контрольной группы. Важно отметить, что степень продвижения в умственном развитии – важное условие обогащения сотрудничества. В свою очередь, сотрудничество становится одним из эффективных условий успешного овладения способами умственной деятельности. Происходят взаимовлияние, взаимообогащение, перенос сотрудничества в сложную сферу умственной деятельности. Содержание деятельности обеспечивает широкие возможности для объединения дошкольников, обладающих самыми различными знаниями и умениями, за счет освоения опыта сотрудничества осуществляется накопление навыков социального поведения, которые необходимы для учебной деятельности, поскольку она является коллективной. Новообразования старшего дошкольного возраста позволяют говорить о проблеме преемственности дошкольной и школьной ступеней внутри единой системы развивающего обучения.

Группа психологов, работавших под руководством А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца, установила, что у детей старшего дошкольного возраста начинает формироваться деятельность, направляемая и побуждаемая познавательной задачей. Г.И. Минская исследовала механизмы перехода от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению. Методика была построена по принципу переноса, разработанному А.Н. Леонтьевым и А.В. Запорожцем. Было отмечено, что первые познавательные задачи выделяются в игровой деятельности и процессы мышления всецело подчинены игровой и практической мотивации; у старшего дошкольника познавательная задача может выступать как мотив овладеть новыми знаниями. Говоря о роли дидактической игры в обучении детей, А.П. Усова подчеркивала, что, с одной стороны, наряду с игрой начинает формироваться новый вид деятельности – учебная, с другой – в самой игре появляются такие новообразования, как интеллектуальные игры¹². Они представляют собой познавательный интерес к интеллектуальной задаче, который выражается в активности, проявляемой детьми в игре, и это – начало формирования элементов учебной деятельности.

Примечания

- ¹ См.: Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления детей дошкольного возраста // Вопр. психологии. 1988. № 1.
- ² Кравцова Е.Е. Игра в дошкольном возрасте // Вопр. психологии. 1991. № 2.
- ³ См.: Григорович Л.К. К вопросу о готовности детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. 1995. № 4.
- ⁴ См.: Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М., 1981.
- ⁵ Бондаренко А.К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. М., 1994.
- ⁶ См.: Дабынова Б.К. Особенности отношения детей к учебным задачам // Вопр. психологии. 1986. № 2.
- ⁷ См.: Денисенкова Н.С. Формирование познавательной направленности у детей 6-летнего возраста на занятиях в детском саду: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
- ⁸ См.: Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
- ⁹ Аснин В.Н. Различия в решении сходных интеллектуальных задач у младших и старших дошкольников. М., 1991. С. 25.
- ¹⁰ См.: Бондаренко А.К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. М., 1994.
- ¹¹ См.: Рудовская И. Взаимосвязь умственного развития и формирования сотрудничества // Дошкольное воспитание. 1982. № 9. С. 67.
- ¹² См.: Усова А.П. Указ. соч.

УДК 364–3/7:316.811–058.5

А.А. АББАСОВА

Российский государственный социальный университет

E-mail: alfiya-abbasova@mail.ru

Роль социального педагога в работе с неблагополучной семьей

Рассмотрены роль, функции и задачи социального педагога при оказании помощи неблагополучным семьям. Приведены модели такой помощи и ее составляющие.

Ключевые слова: социальный педагог, семья, отклоняющееся поведение, алкоголизм, детско-родительские отношения, социальное воспитание, социализация.

A.A. ABBASOVA

Role of Social Pedagogue when Working with Unfavourable Family

In the article was considered a role, function and problems of the social pedagogue at rendering assistance to unfavorable families. Models of such help and its components are resulted.

Key words: social teacher, family, deviating behaviour, alcoholism, baby-parental relations, social education, socialization.

При современном крайне напряженном ритме жизни семья становится «убежищем для души», все более необходимым человеку как место благоприятной смены обстановки, перехода в состояние раскованности. Семейное общение эффективно восстанавливает работоспособность и создает предпосылки для полноценной духовной жизни. Семейное общение определяется «духом» семьи, ее стилем.

Счастлив тот, кто счастлив у себя дома, как писал Л.Н. Толстой. По словам Ф.М. Достоевского, две трети человеческого сча-

стья – это семейное счастье. Как говорил В.А. Сухомлинский, семья – это та сказочная пена морская, из которой рождается красота. Семья – это особый мир, где сплелись в единое целое все стороны человеческой деятельности, отношений, мыслей, чувств близких людей¹.

Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно в ней закладываются основы нравственности, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивиду-

альные качества личности. Она способствует самоутверждению человека, стимулирует его социальную и творческую активность. В семье осуществляется первичная социализация ребенка.

Изучали процесс социализации личности З. Фрейд, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, Б.П. Парыгин, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Н.П. Дубинина, А.Ф. Полис. *Социализация* как процесс становления социального «Я» охватывает все формы приобщения индивида к культуре, обучения и воспитания.

Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальное обеспечение и уровень образования родителей, в большой мере предопределяют жизненный путь ребенка². *Семейное воспитание* – это управляемая система взаимоотношений родителей с детьми, и ведущая роль в ней принадлежит родителям. Именно им необходимо знать, какие формы взаимоотношений с собственными детьми способствуют гармоничному развитию детской психики и личностных качеств, а какие, наоборот, препятствуют формированию у них нормального поведения и в большинстве своем ведут к трудновоспитуемости и деформации личности³. Родители, являясь самыми главными людьми в жизни своих детей, напрямую способствуют формированию тех или иных черт характера, свойств личности, способностей. Дети, реагируя на прямые и невысказанные требования и ожидания родителей, стараются быть как можно лучше, удовлетворяя этим требованиям. Однако родители далеко не всегда осознают, какие их личностные черты и свойства влияют на развитие ребенка, формирование его как личности.

Критерием благополучия или неблагополучия семьи могут служить ее воздействие на детей, стиль отношения к ребенку, к его здоровью, желание и возможность родителей создать оптимальные условия для его развития. В *неблагополучных семьях* нарушены внутрисемейные отношения, что приводит к деформации личности ребенка, его социализации – это семьи с низким социальным статусом в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одно-

временно, не справляющиеся с возложенными на них функциями⁴. Анализ литературы и статистической информации о проблемах современной семьи позволяет выделить основные типы неблагополучных семей и сформулировать те проблемы, которые приводят к формированию девиантной личности. Исследованию девиаций посвящены теории зарубежных ученых П. Келли, Э. Кречмера, У. Шелдона, З. Фрейда, К. Юнга, Э. Дюркгейма, Р. Мертсона, А. Миллера, Э. Сатерленда, А. Бандуры, С. Линга, Р. Харре. Методологические основы изучения девиантного поведения представлены в отечественных теориях В.С. Афанасьева, Я.И. Гилянского, Б.М. Левина, М.Е. Поздняковой, В.Н. Кудрявцева, А.С. Харчева.

Значительный вклад в изучение девиантного поведения подростков внесли работы авторов, исследующих такие аспекты этого явления, как нарушение процесса социализации, – это труды Б.Н. Алмазова, С.А. Беличевой, Б.П. Битинас, Г.Ф. Кумариной, А.В. Мудрика. Проблеме проявления девиантных форм поведения у подростков, вызванных неблагоприятным положением ребенка в системе внутрисемейных отношений, посвящены труды В.Г. Бочаровой, Ю.Р. Вишневецкого, Л.Л. Рубиной, В.В. Солодовникова, В.Т. Шапка.

Согласно Л.С. Алексеевой, неблагополучные семьи делятся на конфликтные, аморальные, педагогически несостоятельные, асоциальные. А.Е. Личко выделяет следующие неблагополучные ситуации в семье: *гиперопека* различной степени (от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей до семейной тирании); *гипоопека*, нередко переходящая в безнадзорность; создание «кумира» семьи. Для последней характерны постоянное внимание к любому побуждению ребенка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи. Противоположно ей создание «золушек» в семье, что происходило в 1980-х гг. Родители уделяли много времени себе и мало детям, что привело к резкому увеличению количества черствых и жестоких подростков⁵.

Б.Н. Алмазов, рассматривая неблагополучные семьи, выделяет семьи с дефицитом воспитательных ресурсов, конфликтные,

нравственно неблагополучные, педагогически некомпетентные. Анализируя влияние таких семей на детей, автор вводит понятие «семейная запущенность». Социально-психологические цели неблагополучной семьи обычно сводятся к индивидуальному самоутверждению, достижению собственных эгоистических потребностей. Такие семьи формируют своих детей по своему образу и подобию. Для детей, растущих в конфликтных семьях, характерен чрезвычайно широкий спектр аномалий в поведении, вплоть до форм криминогенного характера. Для подростков из неблагополучных семей риск попадания в криминальную ситуацию возрастает в 4–5 раз. Эта семья негативно влияет на развитие эмоциональной, волевой и речевой сфер ребенка. Социальное и семейное неблагополучие приводит к ранней алкоголизации, детской наркомании и токсикомании, бегству из дома и бродяжничеству, суициду, проституции, разного рода правонарушениям.

Воспитание детей, как считал А.С. Макаренко, самая важная область нашей жизни. Дети – это будущие граждане нашей страны, творящие историю, будущие отцы и матери. Правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, слезы, вина перед другими людьми, перед всей страной⁶.

В современных условиях, когда на семью возлагается вся ответственность за воспитание и содержание детей, поддержку престарелых, важно создать обеспечивающую это внутрисемейную обстановку. В трудных ситуациях поддержать духовно, научить свыкнуться с бедой, искать выход, найти путь и принять решение, вселить веру в ребенка, убедить, что все в его жизни можно изменить к лучшему, призван социальный педагог.

Профессия социального педагога в России появилась более 15 лет назад, когда в стране сложились все предпосылки для перехода социальной работы на государственный уровень решения проблемы. К ведущим советским теоретикам и практикам социальной педагогики относят В.А. Сухомлинского и А.С. Макаренко. Вопросами статуса социаль-

ного педагога занимались такие ученые, как Е.И. Холостова, В.Г. Бочарова, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников и многие другие.

Социальному педагогу приходится сталкиваться с различными проблемами семьи – это больные дети, дети-инвалиды, пожилые родители, инвалиды, пенсионеры; половая распущенность и проституция; алкогольная и наркозависимость, токсикомания; дети-бродяги; развод родителей. На современном этапе главная задача социального педагога заключается в раннем выявлении семейного неблагополучия и оказании семье своевременной помощи.

В своей практической деятельности социальный педагог выполняет различные социальные роли, и это определяет уровень его профессиональной компетентности. Он – участник совместной деятельности с детьми и взрослыми и ведущий организатор этой деятельности. Вся его энергия направлена на то, чтобы побудить человека к действию, социальной инициативе, поиску выхода из трудной ситуации. Социальный педагог – своеобразный духовный наставник, который на протяжении ряда лет как бы ведет ребенка, его семью, осуществляет патронаж, заботится о формировании нравственных общечеловеческих ценностей в социуме. Одновременно он – социальный терапевт, который помогает предвосхищать и разрешать конфликтные ситуации среди своих подопечных, содействует им в контактах с соответствующими специалистами⁷. Социальный педагог должен быть готов к различным видам работы с семьей: семейной диагностике, семейному консультированию, психолого-педагогическому просвещению родителей, коррекции отношения родителей к ребенку, семейной психотерапии. Ему необходимо знать, что такое социальное воспитание, педагогика семьи, личность ребенка, какие существуют методы общения и воздействия на него, особенности работы с трудными подростками.

Р.В. Овчарова выделяет следующие модели помощи современной семье. *Педагогическая модель* используется при недостатке педагогической компетентности родителей. Социальный педагог вместе с родителями

анализирует ситуацию, намечает программу мер. Хотя сам родитель может быть причиной неблагополучия, эта возможность открыто не рассматривается. Педагог ориентируется не столько на индивидуальные возможности родителя ребенка, сколько на универсальные способы воспитания.

Социальная модель используется, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных обстоятельств. В этих случаях, помимо анализа ситуации и рекомендаций, требуется вмешательство внешних сил.

Психологическая (психотерапевтическая) модель актуальна, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностях членов семьи. Она предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семьи. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров при общении и причин его нарушения.

Диагностическая модель основывается на предположении, что у родителей существует дефицит специальных знаний о ребенке или о своей семье. Объект диагностики – семья, а также дети и подростки с отклонениями в поведении. *Медицинская модель* предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Задача психотерапии – диагноз, лечение больных и адаптация здоровых членов семьи к больным.

Социальный педагог может использовать различные модели помощи семье в зависимости от характера причин, вызывающих проблему детско-родительских и супружеских отношений. Основное назначение социального педагога – социальная защита ребенка, подростка, оказание ему социальной или медицинской помощи, умение организовать его обучение, реабилитацию и адаптацию⁸. Помощь в этих процессах ему могут оказать специалисты, службы социальной защиты.

Работа социального педагога с семьей включает три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, психологическую и посредническую. Образовательная заключается в помощи в обучении и воспитании.

Психологическая составляющая делится на социально-психологическую поддержку и коррекцию. Поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременного кризиса. Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. К такому виду насилия относятся запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства, нарушение доверия.

Посреднический компонент состоит из помощи в организации (семейного досуга, конкурсов, праздников, летнего отдыха и др.), координации (активизации различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка) и информирования (обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты). Вопросы могут касаться как жилищного, семейно-брачного, трудового, гражданского, пенсионного законодательства, прав детей, женщин, инвалидов, так и проблем, которые существуют в семье⁹.

В современном обществе проблема увеличения количества неблагополучных семей достаточно актуальна, что усугубляется нехваткой высококвалифицированных специалистов в этой области, а именно социальных педагогов. Незрелость социальной сферы и недостаток образованных специалистов, ориентированных на проблемы семьи, негативно отражаются на ситуации в обществе.

Основная задача социального педагога в работе с семьей – это разрешение кризисных ситуаций. Следует обратить внимание на их своевременное предупреждение и нейтрализацию. Социальный педагог, кроме педагогических проблем, работая с семьей, решает социальные, экономические, медицинские и психологические задачи. Главная цель социального педагога – мобилизовать внутренние силы семьи на преодоление кризиса. Для этого, во-первых, необходимо проанализировать проблемы. Во-вторых, следует проконсультироваться со специалистами, в-третьих, определить пути выхода из кризиса.

Примечания

- ¹ См.: *Файнберг С.Г.* Предупреждение неврозов у детей. М., 1979.
- ² См.: *Шелег Л.А.* Неблагополучная семья как объект социально-педагогической деятельности // Тез. Второй всероссийской науч. конф. «Психологические проблемы современной российской семьи» (25–27 октября 2005 г.). Ч. 3 / Под общ. ред. д-ра психол. наук В.К. Шабельникова и канд. психол. наук А.Г. Лидерса: В 3 ч. М., 2005.
- ³ См.: *Целуйко В.М.* Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов н/Д, 2004.
- ⁴ См.: *Акулова Е.Ф.* Семейведение: Учеб. пособие. Тольятти, 2007.
- ⁵ См.: *Степанов В.Г.* Психология трудных школьников: Учеб. пособие для учителей и родителей. М., 1997.
- ⁶ См.: *Макаренко А.С.* О воспитании / Сост. В.С. Хелемендики. М., 1990.
- ⁷ См.: *Овчарова Р.В.* Справочная книга социального педагога. М., 2002.
- ⁸ См.: *Василькова Ю.В.* Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
- ⁹ См.: *Беличева С.А.* Социально-педагогическое обследование и поддержка детей группы риска // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. № 2.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Григорьева Марина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: grigoryevamv@mail.ru.

Рягузова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный университет, кафедра психологии, доцент. E-mail: rjaguzova@yandex.ru.

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

Бочарова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: bocharova2004@bk.ru.

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

Аринушкина Наталья Сергеевна – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: Arinoushkina@yandex.ru.

Белкин Антон Игоревич – кандидат психологических наук, доцент, Самарский государственный педагогический университет, кафедра общей и прикладной психологии, доцент. E-mail: otati@mail.ru.

Фадеева Татьяна Юрьевна – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, ассистент. E-mail: fad@yandex.ru.

Малышев Иван Викторович – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, ассистент. E-mail: iv.999@list.ru.

Одинцова Мария Антоновна – кандидат психологических наук, Институт Психологии и Педагогике г. Москва, доцент кафедры общей и практической психологии. E-mail: Mari505@mail.ru.

Фомина Людмила Юрьевна – кандидат педагогических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: Lufom@mail.ru.

Барбитова Анна Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра педагогики и психологии, доцент. E-mail: a_barbitova@mail.ru.

Шмачилина Светлана Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, кафедра педагогики и психологии детства, профессор. E-mail: svetlana.shmachilina@pochta.ru

Соколова Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет, кафедра английской филологии, доцент. E-mail: selena12@mail.ru.

Тебенькова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития образования ИПКиПРО Курганской области. E-mail: eashu@mail.ru.

Ваганова Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет, кафедра педагогики, доцент. E-mail: valen51@mail.ru.

Акулова Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, Тольяттинский государственный университет, кафедра дошкольной педагогики и психологии, доцент. E-mail: akulova@mail.ru.

Аббасова Альфия Адхамовна – Российский государственный социальный университет, кафедра педагогики, аспирант. E-mail: alfiya-abbasova@mail.ru.

Библиографический список

1. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика: Учебн. М., 2003.
2. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / Под ред. В.И. Загвязинского, М.П. Зайцева и др. Тюмень, 2003.
3. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
4. Социальная педагогика /Под ред. В.А. Никитина. М., 2002.
5. *Бадмаев С.А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1997.
6. *Зауш-Годрон Ш.* Социальное развитие ребенка. СПб., 2004.
7. Словарь иностранных слов в русском языке / Сост. Е. Грубер. М., 2005.
8. *Черняева Т.Н.* Не бойтесь, если ребенок наступит на грабли! // Директор школы. 2006. №9. С.67–70.
9. *Вершловский С.Г.* Взрослый как субъект образования //Педагогика. 2003. №8. С. 3–10.
10. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированный подход: концепция и технология. М., 1996.

ПЕРСОНАЛИИ

УДК 159.9 (092)

В.И. СТРАХОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: sarpsy@yandex.ru

Профессор И.В. Страхов как организатор науки

В статье дано описание деятельности и становления ученого Ивана Владимировича Страхова в период 20-х гг. и последующих лет XX в. Активная деятельность И.В. Страхова как организатора науки началась и в полной мере проявилась в Саратове. С полным основанием ученого можно считать основателем Саратовской психологической школы.

Ключевые слова: развитие психологической науки, начало XX в., профессор И.В. Страхов, организация психологической науки в Саратове, научная деятельность И.В. Страхова.

V.I. STRAKHOV

The Professor I. V. Strakhov as the Organizer of the Science

There is the description of features of development of psychology and becoming of scientist Ivan Vladimirovich Strakhov during 20th years and next years XX centuries in this article. I.V. Strakhov's vigorous activity as organizer of a science has begun and was to the full showed in Saratov. With good reason it is possible to consider the scientist the founder of the Saratov psychological school.

Key words: development of a psychological science, the beginning of 20th centuries, professor I.V. Strakhov, the organisation of a psychological science in Saratov, I.V. Strakhov's scientific activity.

Двадцатые годы двадцатого столетия – непростое историческое время для нашей страны. Отнюдь не ставя задачу погружения в исторический обзор состояния психологической науки в нашей стране накануне обращения тогда еще весьма юного И.В. Страхова-студента к исследовательской деятельности (его первая публикация датируется 1926 г., а автору соответственно был 21 год) и в последующие годы, наметим легкий абрис непростой социально-научной среды. Послереволюционная психология в советской России была богата различными школами и направлениями, что существенным образом сказалось на научном становлении будущего профессора.

В это время психология характеризовалась высокими достижениями профес-

сиональной исследовательской мысли. Продолжали работать ученые, высоко рекомендовавшие себя в прежние годы. В научной среде были поддержаны многие зарубежные направления. Так, гештальт-теория и бихевиоризм нашли благодатную почву в России. Существенное развитие получили педология и психотехника. Хрестоматийно известные авторы и их работы того периода были на уровне мирового состояния науки.

Однако, как это бывает на стыке больших социальных событий или явлений, если не сказать потрясений, соответствующие непростые события коснулись и психологии. В частности, имеется в виду тот диспут, который многое предопределил, – это полемика между Г.И. Челпановым и К.Н. Корниловым, сводившаяся к уяснению взаимоотношений

таких категорий, как психология и марксизм. Результат всем известен, равно как и последующее постановление о педологии. Психотехника и педология, естественно, приказали долго жить...

И все же этот исторический период был крайне плодотворным для формирования передовой психологической мысли. Определенная когорта психологов, которые в это время были молодыми людьми и начинали свою научную деятельность, смогла пройти чрезвычайно плодотворную научную школу. Инерция прежних достижений российской психологии, открытость и доступность западных научных направлений и катализирующий эффект современной им жизни вывели этот круг ученых на новый виток развития отечественной психологии. Они смогли получить тот уровень образованности, который в течение следующего отрезка времени уже трудно было получить. Совершенно не случайно часть из них еще долгое время предопределяла развитие психологической науки. Их было, можно сказать, совсем мало. В это трудно поверить, но к началу войны 1941–1945 гг. в СССР было примерно 10 профессоров психологии, но их небольшое количество существенно компенсировалось высоким потенциалом творческих кондиций.

Жизненный опыт трудных лет, доступность достижений мировой науки (что, по сути дела, исчезло в период «борьбы с космополитизмом»), влияние своих учителей разных лет – людей добротной прежней выучки, высокой культуры и нравственности – не могли позитивно не сказаться и на общепсихологической их сформированности.

К таким ученым в полной мере можно отнести и профессора И.В. Страхова. Основанием для такого суждения автора статьи являются, как минимум, следующие обстоятельства: во-первых, реальное включение И.В. Страхова в то время, о котором выше велась речь. Это была определенная часть его жизненного и профессионального времени, он являлся непосредственным современником вышеуказанной группы ученых, которая затем дала ощутимый толчок для следующего витка развития психологической науки. Эти люди входили в круг его общения, деловых контактов и личных отношений.

Во-вторых, хотя научная позиция профессора И.В. Страхова и формировалась под влиянием эпохи, его включение в исследовательскую деятельность в то же время было

очень своеобразным, с четким обозначением своего особого места в общем ряду (что, собственно, просматривается практически у всех его современников – и у А.Н. Леонтьева, и А.Р. Лурии, и Б.Г. Ананьева, и других). Его первые работы по психологии типов (1929), эйдетике (1929), психологическом методе (1930) были во многом адаптивны господствующей научной проблематике. Это были работы периода становления научного фундамента ученого, и заметим, что они были выполнены до его 25-летия.

Последующий блок исследований, выполненных И.В. Страховым (мы намеренно схематизируем научную биографию ученого, выхватывая целесообразные для избранного пути реконструкции его творчества), являет собой новый ракурс научного исследования, отразившегося в изучении психологии литературного творчества и психологии педагогического такта.

В-третьих, автор на уровне сыновнего отношения к И.В. Страхову располагает, естественно, большим объемом сведений и непосредственных впечатлений о научном методе профессора, его работе с учениками и сотрудниками, контактах с себе равными, управлении научной группой и практическим построением исследовательского труда.

Как сын ученого, так и сам по себе (в последнем немалую роль сыграло обучение в Москве), я имел возможность познакомиться и общаться с немалым числом ученых, проходивших свой профессиональный путь в те же временные или близкие к ним сроки, что и мой отец. Их отношение к нему было положительным и в определенной мере распространялось и на меня. Именно от этих людей я узнал их оценку профессора И.В. Страхова как ученого и человека. Во всех случаях это были позитивные и очень уважительные высказывания. Из числа психологов, которые в той или иной форме выражали автору данных строк это отношение к И.В. Страхову, укажем Б.Г. Ананьева, Н.Ф. Добрынина, А.А. Смирнова, Е.И. Игнатьева, Н.Д. Левитова, М.В. Гамезу, П.Я. Гальперина, П.А. Рудика, А.Ц. Пуни, В.В. Давыдова, К.К. Платонова, Н.А. Менчинскую, В.А. Артемова, Ф.Н. Гоноболина, П.И. Иванова, Н.Г. Морозову, А.В. Ярмоленко.

Эти люди стали определенным источником моих знаний об отце и понимания его (что существенным образом расширялось и пополнялось многие годы, в том числе и

после его смерти). Одним из каналов обсуждаемых сведений стали его архив и научная библиотека, собиравшаяся с середины 20-х гг. прошлого века. В этой связи, в частности, показательны наличие среди книг библиотеки немалого числа немецких изданий, возможность заказать которые предоставлялась ученым в конце 20-х – начале 30-х гг. прошлого века.

Весь представленный экскурс мы сочли нужным предъявить для решения задачи «связи времен», для обеспечения историчности в обсуждении событий более близкого к нам времени. Понимание «исторической идентичности» как личностной и профессионально-научной характеристики профессора И.В. Страхова, безусловно, поможет объективности трактовки его научной и организаторской деятельности.

Активная деятельность И.В. Страхова как организатора науки началась и в полной мере проявилась в Саратове (время его работы в педвузах Иркутска и Гомеля было весьма кратким) – в педагогическом институте, к работе в котором он приступил в 1937 г. и куда он попал, будучи одним из самых молодых профессоров-психологов (звание присуждено ему в 29 лет).

Одним из значимых стартовых событий в эти предвоенные годы было формирование в Саратовском пединституте автономной кафедры психологии. Дело в том, что в то время в провинциальных вузах практически не было отдельных кафедр психологии. Они функционировали в объединении с педагогами, именуясь кафедрами педагогики и психологии. В означенное время решением Народного комиссариата по образованию были образованы три самостоятельные кафедры психологии, причем под конкретными профессоров-заведующих: В.С. Мерлина в Перми, И.В. Страхова в Саратове и Д.Г. Эльконина в Одессе.

Эти новые условия создали предпосылки для начала активных действий, нацеленных на научно-организаторскую деятельность И.В. Страхова. Однако ее начало было приостановлено войной и периодом его работы в Ленинградском университете, который был эвакуирован в Саратов. В 1944 г., когда ЛГУ возвращался в Ленинград, его тогдашний ректор А.А. Вознесенский и заведующий кафедрой психологии Б.Г. Ананьев пригласили И.В. Страхова последовать вместе с университетом, на что он

ответил согласием. В Саратов он вернулся уже после войны.

В первые же послевоенные годы И.В. Страхову была поручена разработка программы и материалов по проведению психологической практики студентов в педвузах. Этот новый вид учебной деятельности получил в исполнении профессора масштабную научную и методическую разработку, кафедра выступила в качестве экспериментальной площадки.

За семь лет (1947–1954), работая по нарастающей, И.В. Страхов подготовил и опубликовал четыре книги научного и методического характера, образовавшие, по сути дела, пакет изданий исчерпывающего обеспечения нового вида учебной деятельности: «Психологическая практика студентов в школе». Саратов, 1949. 164 с.; «Методика и материалы психологической практики студентов в школе». Саратов, 1952. 183 с.; «Психологический анализ методики устного опроса учеников на уроках». Саратов, 1953. 104 с.; «Вопросы психологии внимания в школе». Саратов, 1954. 164 с.

Заглавия представленных работ с очевидностью свидетельствуют о присущей профессору И.В. Страхову позиции научного осмысления каждого вопроса, к рассмотрению которого он обращался, независимо от жанра предмета обсуждения. Приоритетом практически любых видов профессиональной занятости профессора являлся научный аспект анализа. Эта позиция прививалась ученым всем своим сотрудникам и ученикам.

Помимо значительного числа личных публикаций, в числе которых только монографий и других отдельных изданий числится порядка пятидесяти, И.В. Страхов активно вовлекал в коллективные, им руководимые работы-издания как сотрудников кафедры, так и других исследователей. При этом его принципами организации совместной деятельности были следующие: во-первых, полифункциональный подход к предмету изучения, т.е. каждый из подключившихся к исследованию авторов изучал наиболее близкий ему аспект общей проблемы. Эта позиция просматривается во всех редактировавшихся ученым сборниках научных трудов.

Во-вторых, организация исследований – избираемая проблема получала последовательную разработку в значительном для такого вида деятельности числе изданий. Так, психология педагогического такта

в предпринятой под руководством ученого разработке была опубликована в семи томах «Очерков психологии педагогического такта», а «Вопросы психологии внимания» – в 12 выпусках и т.д.

В-третьих, временная организация исследования, что реализуется в следующих позициях: первая – продленное во времени исследование, так вышеобозначенные серийные сборники соответственно потребовали от авторской команды одиннадцати или тринадцати лет работы; вторая – временное совмещение работы над двумя серийными изданиями, как это имело место, например, при подготовке материалов сборника «Урок в школе» (1969–1974) и уже упоминавшегося издания «Вопросы психологии внимания». Кроме того, И.В.Страхов практически всегда руководство коллективной монографией сочетал с проведением личного исследования (сбор материала, анализ и подготовка рукописи).

Стиль управления научной деятельностью И.В. Страхова характеризуется глубоким включением в работу руководимой им группы в сочетании с непрерывной личной научной занятостью. Данные формы его профессиональной работы, требуя умения гибко распределять внимание, позволяли взаимобогащать сочетаемые сферы приложения творческого потенциала ученого.

Подавляющая часть ученых-руководителей кафедр предпочитает концентрировать исследовательскую деятельность со-работающих с ними лиц в зоне относительно узкого круга вопросов, соответствующих их личным интересам. В силу последнего данная тематика, будучи жестко закрепленной за научной группой, в неизменном виде составляет содержание ее исследовательской деятельности. Профессору И.В. Страхову была чужда такая организация научного труда. Нисколько не жертвуя основательностью постановки исследовательской работы, он сам неоднократно обращался к новой научной проблематике (равно как и возвращался к прежней) и вовлекал в эту деятельность своих сотрудников, а также других солидарных с ним ученых. Неизбежным результатом такой организации научного труда было расширение границ профессионального горизонта со-работников ученого.

Обращение к новым исследовательским задачам неизбежно совершенствует исследовательский аппарат ученого, повышает его

научный потенциал. Это обусловлено ознакомлением с доселе далеко не основательно знакомым материалом и инструментом его изучения. Однако коль скоро эта задача решается (а И.В. Страхов всегда первым показывал сотрудникам как следует действовать), то буквально по всем позициям научного роста происходит качественное прибавление. Обсуждаемая процедура имеет и обратный ход: новые научные положения и технологический аппарат, которые продуцируют исследователи, в определенной мере переносимы на прежнюю проблематику. Данная процедура рано или поздно, безусловно, как-то применяется в деятельности исследователя, когда он вновь обращается к предмету предшествующего исследования.

Научный склад профессора И.В. Страхова, его личная самоорганизация исследовательской деятельности во многом сходны с аналогичными показателями ученых прежнего времени, которым был присущ широкий охват науки. То, что профессору такое было доступно уже в наше время, – это определенная исключительность, характеризующая его высокий научный потенциал. Хотя мы это считаем и лишним, но для вероятных скептиков заметим, что в каждом новом своем научном выявлении И.В. Страхов оставлял ощутимый исследовательский след (так что ни о какой поверхностности его продукции речь никак вестись не может).

В этой связи, опуская многое, укажем на некоторые из чередовавшихся в опыте ученого научные направления (начнем с 1960 г.): психология педагогического такта, психология внимания, психология литературного творчества, психология школьного урока, психология музыкальных представлений, психология высшей школы. Разработка каждого блока данной тематики подкреплялась монографиями ученого и редактированием соответствующего серийного тематического сборника. В свете сказанного можно заключить, что ведущим инструментом организации науки, управления ею для профессора И.В. Страхова была собственно научная деятельность. Он был чужд каких-либо громогласных заявлений и широковещательных формальных заявок, а предпочитал воздействовать посредством делового предложения, предварительно им тщательно продуманного и обеспеченного четкой методической и методологической базой – обоснованием. Не будем забывать, что его аудито-

рия состояла из научно квалифицированных слушателей, из его же учеников, так что понимание с этой стороны было обеспечено.

Видимо, имеет смысл сказать, что оперативное управление научным процессом было предварено процедурой создания кафедральной группы единомышленников, что является собой сложное, опережающе-перспективное организационно-научное действие – создание благоприятной социальной среды, – управляемого социума. Предварительная подготовка научных кадров, выведение их на уровень позитивно направленной заинтересованной ансамблевости, то есть создание работоспособной, целеустремленной, обладающей единой научной позицией рабочей группы, исключала необходимость традиционного формального управления.

Вообще, принцип опережения был часто употребляемым инструментом в управляющих действиях И.В. Страхова. Так, значительная часть его учеников – аспирантов-диссертантов – была «присмотрена» им загодя, еще в их студенческие годы, и главной проверкой при этом было выполнение дипломной работы. Руководил он научной работой и людей «со стороны», и даже при большой географической дистантности, поскольку круг обратившихся к нему за научным руководством был немалым. Организация научной работы осуществлялась преимущественно при посредстве индивидуального общения, профессор был чужд широких многолюдных собраний, хотя и был мастером общения на уровне больших аудиторий. В контексте последнего сошлемся на заявленный И.В. Страховым авторитет публичного лектора, в частности в период его работы в Ленинградском университете во второй половине 40-х гг. прошлого века. В ту пору значительный круг культурных людей охотно посещал, как тогда выражались, лектории. Война не истребила познавательный интерес ленинградцев, скорее наоборот, обострила его. В архиве И.В. Страхова хранятся миниафиши, приглашающие на его лекции, и положительные газетные рецензии. Не есть ли это своеобразная школа организации познавательных, научно-содержательных процессов?

Это искусство неоднократно помогало ему успешно противостоять дежурным ораторам в годы всевозможных «проработок», направленных против ученых. Его абсолютно выдержанная манера выступления, ровный спокойный голос и безукоризненная и логич-

ная речь обезоруживали агрессивных демагогов. Речевая культура и профессиональная компетентность вкупе с оперативным реагированием на смену ситуативной обстановки и адекватной оценкой оппонента обеспечивали успех выступлений И.В. Страхова.

В контексте представляемого материала никак не может быть обойден вопрос о подготовке И.В. Страховым научного резерва психологии – его работе с аспирантами. Показательно, что насколько тематически разнообразен был спектр проводимых им в разное время исследований, столь же широка проблематика диссертаций, подготовленных под его руководством. Это работы по проблемам характерологии, а точнее, о нравственных чувствах и привычках; по психологии творчества; по проблемам возрастной психологии, музыкальной деятельности, педагогическому такту, вниманию и типологии темпераментов и др. В общей сложности под руководством проф. И.В. Страхова было подготовлено и защищено 20 диссертаций.

Приведенный перечень тематик диссертационных работ, выполненных под руководством проф. И.В. Страхова, позволяет нам вновь кратко обратиться к коллективным монографиям (тематическим серийным сборникам научных трудов), выходящим под его редакцией. Мы имеем возможность познакомиться с теми источниками, которые питали широту разброса научных интересов И.В. Страхова и вариативность «приложения» данного феномена. В лично составленном профессором списке «отдельных работ» числится 53 издания, которые были напечатаны в период с 1947 по 1985 г. (год смерти ученого). Подобная продуктивность могла быть украшением отчета иного научного исследовательского института.

Деятельность И.В. Страхова, реализующая задачи организации науки, не ограничивалась рамками кафедры, а затрагивала наш регион, выходила на уровень нынешней российской науки в рамках СССР. Эта сфера влияния, в ряду прочего, реализовалась в рамках Общества психологов СССР, в котором он занимал должность председателя Саратовского отделения и члена президиума центрального совета.

Работая в этих научно-общественных органах, профессор И.В. Страхов участвовал в решении многих масштабных вопросов развития психологии в нашей стране, принимал активное участие в работе съезда Общества

психологов. Эта деятельность нашла отражение в проведении большого числа научных конференций Саратовского отделения Общества психологов и издании тезисов докладов этих конференций (что в ту трудную для публикаций пору являлось своеобразной «отдушиной»).

Как представитель своего поколения (о котором мы писали в начале данной статьи) и будучи несколько младше многих ученых, в «провинциальной психологии» он занимал отдельное и высокое место, во всяком случае, в глазах общественного мнения делил его буквально с 2–3 исследователями в обсуждаемой сфере знания. Его появление на научных конференциях обычно привлекало внимание и вызывало почтительное отношение, что, возможно, объяснялось редкостью подобных его вояжей. Ученому была чужда избыточная публичность. Он не был традиционно «дежурным» участником научных собраний.

Это был человек преимущественного кабинетного труда. В его квартире, по сути дела, было два кабинета и соответственно два письменных стола, и весьма часто находящиеся в работе рукописи могли находиться в обеих этих точках. Данная форма труда практически была бесперерывной. Эту форму работы ученого, его трудовые привычки мы воспроизводим не только для достижения «живости» его портрета, но и в контексте центрального и ключевого понятия статьи – управленческо-организаторского потенциала профессора И.В. Страхова. Такая организация его труда была известна ближайшим сотрудникам. Посещая его дома, они были свидетелями творческих привычек ученого, и их впечатления затем оказывались достоянием более широкого круга коллег. Конечно, это не могло их всех подтолкнуть к аналогичной форме работы, но соответствующая подвижка в этом отношении у некоторых из них действительно происходила.

Последним небольшим сюжетом мы завершаем рассуждения о профессоре И.В. Страхове как организаторе науки. Его метод следует квалифицировать как многокомпонентную структуру, включающую в себя капитальное, умеренно «размерное» и микроуровневое воздействие. Суть успеха профессора определяется ансамблевой слаженностью его управления.

При этом преимущество такого воздействия заключалось в психологическом факторе, профессиональном авторитете ученого, демонстрируемом им личном опыте научной деятельности. И.В. Страхов не был склонен к объемной форме (тем более подкрепляемой вариативной экспрессивностью) вербального воздействия: его высказывания были краткими и звучали негромко, если не сказать тихо, от чего эффективность воздействия только возрастала. За каждым побуждающим обращением ученого чувствовались «вживую» демонстрируемый и на этой основе воспринимаемый его практический опыт и высокая профессиональная компетентность. Без какого-либо жесткого нажима со стороны заведующего кафедрой почти всегда достигался нужный для него эффект, и у подчиненных не возникало переживания принуждения, предлагаемый образ действия перерастал в личную позицию сотрудников профессора.

И.В. Страхов успешно реализовал им же разработанную формулу единства обращения и отношения, о которой он, в частности, писал в своей монографии «Психология педагогического такта» (1966, 280 с.). Сама категория, которой посвящена данная книга, выявлялась у И.В. Страхова на уровне устойчивого нравственно-профессионального характерологического качества, естественно, включенного в психологический аппарат его деятельности по организации науки во всех ее приложениях.

Библиографический список

1. *Страхов В.И.* Фрагменты жизненной и научной биографии профессора Ивана Владимировича Страхова // Материалы Двенадцатых страховских чтений. Саратов, 2003. С. 5–13.
2. *Страхов В.И.* Научные традиции кафедры педагогической психологии // Материалы Одиннадцатых страховских чтений. Саратов, 2002. С. 5–12.
3. *Богданчиков С.А., Страхов В.И.* Проблемы психологии литературного творчества в работах И.В. Страхова // И.В. Страхов. Психология литературного творчества (Л.Н. Толстой как психолог). М.; Воронеж, 1998. С. 5–17.
4. *Воронов Ю.С.* Памятное о встречах с профессором Страховым Иваном Владимировичем // И.В. Страхов. Психология литературного творчества (Л.Н. Толстой как психолог). М.; Воронеж, 1998. С. 8–11.
5. *Богданчиков С.А.* Из истории психологии: о докторской диссертации профессора И.В. Страхова // Материалы Шестых страховских чтений. Саратов, 1997. С. 12–14.
