

The background of the cover is a sepia-toned photograph of a park. Several tall, slender trees with bare branches stand in a row, creating a sense of depth. A path or clearing is visible in the middle ground, and a few small figures of people can be seen in the distance. The ground is covered with fallen leaves, suggesting an autumn setting.

***Вестник***

***Московского государственного  
областного университета***

**СЕРИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»**

**№ 2**

**Москва  
Издательство МГОУ  
2006**

***Вестник***

***Московского государственного  
областного университета***

**СЕРИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»**

**№ 2**

**Москва  
Издательство МГОУ  
2006**

**Вестник  
Московского государственного  
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

**Редакционно-издательский совет:**

Пасечник В.В. - председатель, доктор педагогических наук, профессор  
Дембицкий С.Г. - зам. председателя, первый проректор, проректор по учебной работе,  
доктор экономических наук, профессор  
Коничев А.С. - доктор химических наук, профессор  
Лекант П.А. - доктор филологических наук, профессор  
Макеев С.В. - директор издательства, кандидат философских наук, доцент  
Пусько В.С. - доктор философских наук, профессор  
Яламов Ю.И. - проректор по научной работе и международному сотрудничеству,  
доктор физико-математических наук, профессор

**Редакционная коллегия серии «Психология и педагогика»:**

к. психол. н., доц. Булгаков А.В. – ответственный редактор  
д. психол. н., проф. Шульга Т.И.  
д. психол. н., проф. Шнейдер Л.Б.  
д. психол. н., проф. Орлова Е.А.  
д. п. н., проф. Крившенко Л.П.  
к. п. н. Шевченко Л.Л.  
к. п. н., доц. Вайдорф-Сысоева М.Е.  
к. п. н., доц. Иванова М.Е.

**Вестник МГОУ, серия «Психология и педагогика».** – №2 (....). – 2006. – М.: Изд-во МГОУ. 169 с.

В выпуске опубликованы работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам общей, педагогической, социальной психологии, психологии труда, социальной работы и социальной педагогики. Представлены материалы, как современного теоретического плана, так и результаты экспериментальных исследований, выполненные в реальных условиях жизнедеятельности различных сфер: образования и науки, экономики и бизнеса, государственных и силовых структур. Многие материалы носят междисциплинарный характер.

Вестник МГОУ. Серия «Психология и педагогика» является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, а также аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК №4 за 2005 г., С.5).

В Вестнике могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

ISBN

© МГОУ, 2006

© Издательство МГОУ, 2006

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Алешина Т.Н.	О психологических особенностях развития творческого мышления подростков с различной латерализацией на примере уроков математики
Авдеева И.Н.	Педагогическое творчество и педагогическая фасилитация
Вальцев С.В.	К вопросу об определении понятий «духовность» и «духовные потребности»
Воронова Н.А.	Формирование толерантной личности в процессе подготовки к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза
Сыромятников И.В.	Деятельностно-ситуативный способ обучения и его роль в развитии профессиональной субъектности офицеров
Резванцева М.О.	Этнические различия в эмоциональной оценке геометрических фигур московскими и алма-атинскими подростками
<b>И.Р. Зайнагабдинов</b>	Временная транспектива и ее взаимосвязь с образом я в подростковом возрасте

### РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Акбиева З.С.	Издержки карьерного роста и профессиональная нравственность в контексте профессионально-релевантного поведения
Варицкий Ю.А.	Проблема межпоколенной передачи родительских установок в семье
Веселкова Ю. В.	Особенности Я-концепции несовершеннолетних учащихся ПТУ и несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции
Воронова Е.В.	Специфика супружеских взаимоотношений в парах официально зарегистрированного брака и в парах «гражданского брака»
Зыкова М.Н.	Социальное поведение в традиционном обществе: «норма» и «правило» (на материале анализа русского фольклора)
Алдошина М.И.	К вопросу о русском национальном характере
Кулакова Е.М.	Восприятие национальности человека старшими школьниками
<i>Ласкина И.А.</i>	Исследование социально-психологических характеристик и ценностно-смысловых ориентаций молодых рабочих, занятых интеллектуальным трудом
Медзуновская Н.С.	Влияние телевизионной рекламы на эмоциональную сферу личности старших подростков: теория и практика
Черненко О. В	Социально-психологические факторы карьерного роста офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации
Юнусова Р.А.	Психологический пол личности как фактор социальной адаптации подростков

### РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Мысин О.И.	Психология в фитнесе
Прокохина М.И.	Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности социальных работников

### РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Сморчкова В.П.	Подготовка социальных педагогов к реализации коммуникативной функции в социально-педагогической деятельности
----------------	--

Студёнова Е.Г.	Герменевтика как когнитивная практика в социально-гуманитарном познании
Мартынова Е.В.	Формирование информационно-технологической компетентности школьников на основе базового и дополнительного образования
Москаленко С.В.	Учебные дисциплины гуманитарного цикла как средство воспитания гражданственности в общеобразовательной школе
Шилкина А.Н.	Сущность и результаты применения интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки в колледже
Шпаков Н.П.	Организация познавательной деятельности студентов на технологическом практикуме в вузе

## РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Алешина Т.Н.

### О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ ЛАТЕРАЛИЗАЦИЕЙ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ

*В статье раскрывается проблема индивидуально-типологических различий подростков, у которых могут преобладать детализирующий или угадывающий способы зрительного восприятия. Предлагается для развития творческого мышления подростков использовать приемы, направленные на развитие функций правого полушария головного мозга.*

Aleshina T.N.

### ABOUT PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEENAGERS' CREATIVE THINKING DEVELOPMENT DEPENDING ON DIFFERENT LATERALIZATION (WITH MATH LESSONS, AS AN EXAMPLE)

*In teenagers we can control individual differentials during psychical processes: it can dominate explicating or guessing ways of visual perception, which at present are usually called left and right hemisphere (accordingly).*

*For the development of creative thinking of teenagers it is necessary to use the receptions directed for the development of functions of the right hemisphere.*

Поиск новых путей активизации творческой деятельности подростков является одной из неотложных задач современной психологии и педагогики. Уделяя достаточное внимание необходимости развития мышления, как важнейшего познавательного процесса, нельзя забывать о значимости другого процесса – восприятия. Несмотря на то, что восприятие и мышление – это самостоятельные психические функции, они находятся во взаимосвязи и взаимовлиянии по причине целостности нашей психики. Следовательно, необходимо изучение проблемы взаимосвязи перцептивной и мыслительной деятельности, роли её в обучении математике. Настоящая проблема для исследования вызвана недостаточной разработанностью данного вопроса в психолого-педагогической литературе, а также низким практическим применением результатов существующих научных работ по данной теме. Объектом настоящего исследования являлась познавательная сфера личности подростков – восприятие и мышление. Предметом исследования стало развитие творческого мышления подростков на уроках математики с учётом их латерализации. Цель исследования: установить выявить закономерности развития творческой деятельности подростков с различной латерализацией на уроках математики.

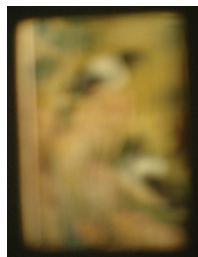
Подтверждением важности изучения восприятия является то, что известный крупнейший американский социальный психолог Ф.Оллпорт на определённом этапе своей научной деятельности отклонился от основной линии своих научных исследований, и, досконально изучив все важнейшие теории восприятия, опубли-



ковал капитальный обзорный труд по этому вопросу. И.М.Сеченов сделал важное указание на отличие восприятия, осуществляемого благодаря реакции детального видения, от восприятия посредством реакции схватывания. Отечественные психологи А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, В.П.Зинченко и другие говорили о восприятии как об активном процессе, а не о пассивном впитывании, подчёркивали целенаправленный характер перцепции. О взаимоотношении симультанности и сукцессивности в перцепции, считая, что они дополняются друг с другом, писали Б.А.Ананьев и В.П.Зинченко, Б.Ф.Ломов, М.Шехтер. Проблемой индивидуально-типологических различий в восприятии занимались советские психологи Б.М.Теплов, А.А.Смирнов. Л.А.Венгер пытался выявить характерные особенности аналитического и синтетического типов перцептивной деятельности. В конце 50-х годов прошлого столетия А.А.Харкевичем, Е.И. Игнатьевым, В.А.Махониным, В.Г.Степановым, Э.Н.Алфёровым, М.М.Котляровой, Л.А.Ивлевой была разработана и применена методика узнавания постепенно уточняющегося изображения. В результате проведённого эксперимента удалось получить значительно более полную картину формирования образа на разных его этапах, выявить полярно различные паттерны течения процесса восприятия и множество переходных между ними. На основе опытов был сделан вывод о существовании двух различных способов зрительного восприятия, которые были названы: детальным рассмотрением и угадыванием.

В ходе научно-исследовательской работы нами была проведена серия экспериментов, направленная на определение типа восприятия и мышления подростков - учащихся традиционной школы (контрольная и экспериментальная группа); выявление уровня творческого мышления подростков (контрольной и экспериментальной групп) традиционной школы и сопоставление данных результатов с типом зрительного восприятия; выявление уровня обученности испытуемых обеих групп; развитие творческого мышления подростков экспериментальной группы на уроках математики в традиционной школе; изучение воздействия формирующего эксперимента на уровень творческого мышления и уровень обученности подростков экспериментальной группы; сопоставление данных результатов с уровнем творческого мышления и уровнем обученности подростков контрольной группы. В исследовании участвовало 50 подростков, из них 25 человек, состоящие в экспериментальной группе (Э), 25 человек – в контрольной группе (К). Среди испытуемых были представители обоего пола (34% девочек, 66% мальчиков). Было проведено более семисот индивидуальных опытов. Формирующий эксперимент носил тренинговый характер, известно, что в тренинге количество учащихся ограничено ( в нашем случае 25 человек). Кроме контрольной и экспериментальной групп подверглись пилотажному исследованию и наблюдению еще 128 человек.

Этапы создания образов у различных людей – различны. Основные различия в течение процесса зрительного восприятия мы наблюдаем при использовании методики Степанова В.Г. постепенно проявляющегося изображения объекта. В своих исследованиях мы использовали диапроектор «Пеленг 500А», предназначенный для демонстрации цветных и черно-белых диапозитивов. В качестве тест-объектов мы взяли цветные диапозитивы: «Квадраты», «Сороки» и черно-белый портрет А.Ахматовой.



**Рис. 1.** Расфокусированное изображение диапозитива «Сороки».

Можно говорить о двух резко различающихся картинах течения восприятия и множестве переходных между ними, появляющихся при пользовании испытуемыми обоих способов видения (детализирования и угадывания). При детализировании отмечается направленность на анализ, одним из важных объектов наблюдения является светотень, ее тональность, четкость, яркость изображения. Много внимания уделяется рассмотрению формы, величины и местоположения зрительных раздражителей. Рассмотрение формы бывает часто довольно отвлеченным, что приводит к геометричности восприятия.

Рассказ Ани Б. « Я вижу фигуру прямоугольной формы, повернутую в вертикальном положении желтого цвета с зелеными пятнышками в разных частях прямоугольника... Пятна стали более объемными, и их стало больше, а еще кое-где видны красноватые полосочки строгой формы... Видны белые пятна в форме запятой в верхней части рисунка и в правом углу рисунка... Я вижу двух ворон на каких-то камнях, а на заднем плане изображено дерево. »

В этом описании уточняющегося расфокусированного изображения наблюдаются свойства, характерные для детализирующего способа зрительного восприятия: испытуемый выделяет отвлеченные детали, затрудняется сделать общий вывод относительно изображения. При этом выделяется период предваряющего анализирование, который делится на две стадии: констатации имеющихся деталей и фиксации изменений. В предваряющий период гипотетический образ имеет локальный характер. До создания ясной общей гипотезы наблюдение экрана происходит относительно равномерно. При этом фиксируется яркость изображения, рассматривается форма, отмечается ее выраженная внешне речевая фиксация. Характерно создание искусственных образов (геометрических фигур), которые можно рассматривать как продукт более частного, первичного синтеза, подготавливающего дальнейший синтез. Наблюдается анализ цвета искусственных образов, выделение непосредственно окружающего фигуру фона. Указывается величина и местоположение выделенных зрительных раздражителей. На основе постепенного осмысленного выделения и накопления отдельных деталей, сочетающегося со скачками при понимании их как целого, в сознании испытуемого создается образ. После периода предваряющего анализирование возникает общая гипотеза об увиденном, нуждающаяся в дальнейшем уточнении. Уточнение идет посредством анализа, непосредственно включенного в синтез. В итоге возникает окончательный образ предъявляемого изображения. То есть наблюдается широкое применение наиболее вычлененных аналитических форм и относительно длительная незавершенность синтетических операций, сукцессивность создания образа.

Для количественного анализа проявления у испытуемых детализирующего способа восприятия, учитывая характеристику левополушарного способа переработки зрительной информации, предложенную Edwards (213), и опираясь на данные других исследований, описанных в научной литературе (163,164), мы выделили следующие его свойства:

- отвлеченный анализ цвета («какой-то желтый цвет»);
- анализ цвета искусственных образов («белые полосочки»);
- анализ цвета естественных образов и их деталей («зеленые листья», «белые цветы»);
- группировка в некоторые общности отдельных элементарных раздражителей («что-то», «какие-то»);
- создание искусственных образов («полосочки»);
- указание величины, ее изменений, сравнение величины образов и их деталей («маленький город», «широкая ветка»);



- указание местоположения образов и их деталей относительно экрана или других образов («одна сверху, другая под ней», «сверху черные пятна», «сзади небо»);
- указание на поворот образов («повернулась к нам боком»);
- анализ освещения («в середине светится что-то»);
- выделение фона («птицы на белом фоне»);
- употребление глаголов («сидят»).

Теперь приведем пример угадывающего способа восприятия, обнаруженного у испытуемых. Рассказ Светы С. «Не знаю, островки в воде, какие-нибудь осенние грибы, растущие на поляне, все желтое...собака, нет, похоже на цаплю: клюв, ноги. Может это скала. Если повернуть, как трость от зонта... Голубь на камнях, вон там дерево, пещера...Птицы сидят на корнях деревьев ... Сороки сидят на камнях и цветах, ищут червяков, вдали город старинный с куполами. В небе над деревьями кружат птицы.»

Здесь проявляются свойства, характерные для угадывающего способа: испытуемый осуществляет общий обзор экрана, на основании первоначального общего впечатления выделяет несколько локальных полей, в которых видит образы конкретных предметов. Относительно быстро производится замена одной гипотезы на другую. В данном случае обнаруживается направленность на синтез, который сравнительно легко завершается созданием естественных образов животных, растений, а также образов, возникающих на основе поверхностного цветового впечатления. Угадывание можно условно считать симультанным процессом.

Для количественного анализа проявления у испытуемых угадывающего способа восприятия, учитывая характеристику правополушарного способа переработки зрительной информации, предложенную Edwards (213), и опираясь на данные других исследований, описанных в научной литературе (163,164), мы выделили следующие его свойства:

- создание естественных образов при первоначальном обзоре экрана («цапля»);
- выделение в созданном в первоначальный момент наблюдения естественном образе его деталей («похоже на цаплю: клюв, ноги»);
- осмысление совокупности созданных естественных образов как некоторой целостной картины при первоначальном обзоре экрана («осенние грибы, растущие на желтой поляне»);
- формирование ряда образов на основе поверхностного цветового впечатления («островки в воде»);
- изменение позиции наблюдения для формирования нового образа («если повернуть, как трость от зонта»);
- относительно быстрая смена гипотез («собака, нет, похоже на цаплю»);
- относительно большое количество естественных образов, созданных при описании изображения;
- осмысление совокупности созданных естественных образов как некоторой целостной картины к концу опыта («сороки сидят на камнях и цветах, ищут червяков»).

Количество свойств, выбранных для характеристики детализирующего способа восприятия, оказалось больше, чем количество свойств, характеризующих угадывающий способ. Это связано с симультанностью последнего (быстротой создания образов), что делает его труднодоступным для наблюдения. Наблюдалось у испытуемых обеих групп и использование смешанного восприятия.

**Результаты исследования типа зрительного восприятия подростков  
контрольной и экспериментальной групп**

Группы (чел)	Угадывающий способ зрительного восприятия		Смешанный тип		Детализирующий способ зрительного восприятия	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Э (25)	6	24	11	44	8	32
К (25)	9	36	12	48	4	16
Всего (50)	15	30	23	46	12	24

## Е

Если сравнить особенности характеристик способов угадывания и детального видения с особенностями право-и левополушарного способов приема и переработки информации, то обнаружим их полное сходство. Действительно, при левополушарном способе переработки информации отмечаются вычлененные аналитические операции, наблюдению присущ абстрактный характер, сукцессивность, большая вербализованность, рационализм, направленность на отражение искусственных форм (геометрические фигуры, символы, знаки и прочее). Для правополушарного способа типично быстрое завершение синтетических операций, конкретность наблюдения, симультанность, малая вербализованность, интуитивность, направленность на отражение естественных форм (лица людей и прочее).

Межполушарная асимметрия мозга одна из актуальных проблем современного естествознания, изучением которой занимаются самые различные дисциплины (анатомия, физиология, нейропсихология, неврология, лингвистика и другие). Учение о межполушарной асимметрии у человека возникло более 100 лет назад в 1861 году, в связи с описанием Брока в левом полушарии моторного центра речи, поражение которого вызвало затруднение артикуляции. Вскоре Вернике обнаруживает тоже в левом полушарии сенсорный центр речи, поражение которого приводит к расстройству понимания речи больным. Левое полушарие стало признаваться тотально доминирующим как в отношении языка, так и мышления, двигательной деятельности, ориентации тела в пространстве. Правое же полушарие рассматривалось как дополнительный автомат. Такая крайняя позиция не подтверждалась клиническими наблюдениями, в которых было описано, что после поражения правого полушария нарушается зрительное восприятие и пространственное мышление. Под влиянием работ Р.Сперри стала формироваться концепция частичного доминирования полушарий у человека, согласно которой левое полушарие специализируется на вербально-символических функциях, а правое - на пространственно-синтетических. В настоящее время наиболее распространён взгляд на доминирование одного из полушарий в управлении теми или иными психическими функциями. Так, человек с превалированием левополушарных функций тяготеет к теории, имеет большой словарный запас и активно им пользуется, ему присуща двигательная активность, целеустремлённость, способность прогнозировать события. «Правополушарный» человек тяготеет к конкретным видам деятельности, он медлителен и неразговорчив, но наделён способностью тонко чувствовать и переживать, он склонен к созерцательности и воспоминаниям. Г.А.Голицын в исследованиях в области психологии творчества утверждал, что наблюдается левополушарное доминирование у та-

ких художников, как Дейнека, Дюрер, Пуссен, Петров-Водкин, Гольбейн, Давид; у таких композиторов, как Бах, Гендель, Прокофьев, Стравинский. К правополушарным были отнесены художники: Ван Гог, Врубель, Коровин, Делакруа, Левитан, К.Моне, Рембранд, Ренуар, Сарьян, Суриков; композиторы: Берлиоз, Вагнер, Шуман, Чайковский, Скрябин. Асимметрия мозга изучается в связи с проблемой индивидуализации обучения. В частности, исследуется влияние межполушарной асимметрии на познавательные способности.

Очевидно, угадывание обеспечивается активизацией преимущественно правого полушария, а детальное видение – левого. Данные положения неоднократно рассматривались в работах профессора Степанова В.Г.

В ходе эксперимента в группе испытуемых нами выявлено три типа зрительного восприятия: детализирование, угадывание и смешанный тип. У здорового человека чаще в решении жизненных задач участвуют оба полушария, то есть используется смешанный тип восприятия. Учащихся с различным типом восприятия необходимо учить математике по-разному. Учащиеся, использующие детальное видение имеют склонность к точным наукам, и напротив, учащиеся, использующие угадывание склонны к предметам гуманитарного цикла. В частности при обучении для развития детализирующего восприятия, то есть для усовершенствования левополушарного способа приема и переработки информации необходимо овладевать методом наблюдения, развивать ощущения, словесно-логическую память, словесно-логическое мышление. Для развития угадывающего восприятия, то есть для развития правополушарного способа приема и переработки информации необходимо развивать целостность восприятия, умение образного сравнения, образную память, наглядно-образное мышление, воображение.

Мы считаем, что при развитии угадывающего способа развивается творческое мышление и возможно уровень обученности учащихся по данному предмету. Для успешного обучения необходимо развивать оба типа восприятия, несмотря на то, что современная система обучения в школе строится преимущественно на работе левого полушария.

В ходе исследования проведена серия экспериментов, констатирующих тип восприятия (по Степанову В.Г.), уровень обученности (по Симонову В.П.), уровень творческого мышления (по Ф.Вильямсу), а также был проведен эксперимент, развивающий творческое мышление подростков с использованием традиционных и новаторских методик; проведено контрольное исследование, направленное на выявление изменений уровня творческого мышления и уровня обученности подростков после развивающего эксперимента, проведен сравнительный анализ; также проведена статистическая обработка результатов исследования при помощи критерия - квадрат, критерия Стьюдента, однофакторного дисперсионного анализа, линейной корреляции; выработаны психолого-педагогические рекомендации, способствующие более эффективному обучению учащихся.

Проведя оценку сбалансированности групп при помощи критерия хи-квадрат, мы выяснили, что экспериментальная и контрольная группы сбалансированы между собой по всем рассматриваемым признакам.

**При исследовании зрительного восприятия на основе полученных данных были сделаны следующие выводы:** у подростков проявляются особенности детализирующего, смешанного, угадывающего способов зрительного восприятия;

в подростковом возрасте у названных учащихся свойства, характеризующие и детализирующий, и угадывающий способы восприятия, развиты по-разному (одни используют 9 свойств из 11, 7 свойств из 8, а другие 2 свойства из 11 или 1 свойство из 8);

в подростковом возрасте использование всех трех типов зрительного восприятия (детализирующий, смешанный, угадывающий) прослеживается у испытуемых и мужского и женского пола;

у испытуемых женского пола значимо чаще встречается детализированный тип зрительного восприятия, а у испытуемых мужского пола - смешанный и угадывающий;

у испытуемых мужского пола значимо преобладает правая латерализация в зрительной модальности, по сравнению с испытуемыми женского пола..

**При исследовании уровня творческого мышления на основе полученных данных были сделаны следующие выводы:** испытуемые подростки, использовавшие все три способа зрительного восприятия (детализирующий, угадывающий и смешанный), показали различные уровни творческого мышления: низкий, средний, высокий;

испытуемые с угадывающим способом восприятия показывают значимо более высокие результаты (по параметрам «название» и «всево»), затем идут испытуемые с детализирующим и смешанным типом зрительного восприятия; по параметру «оригинальность» у испытуемых с угадывающим типом восприятия имеется тенденция показывать более высокие результаты;

у испытуемых женского пола имеются значимо более высокие показатели творческого мышления, чем у испытуемых мужского пола.

Таблица 2.

**Результаты начального исследования уровня творческого мышления испытуемых**

Группа. Человек	Низкий		Норма		Высокий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
К(25)	9	36	15	60	1	4
Э(25)	8	32	16	64	1	4
Всего(50)	17	34	31	62	2	4

**При исследовании уровня обученности на основе полученных данных были сделаны следующие выводы:** испытуемые с детализирующим способом зрительного восприятия показали более высокие результаты обученности, чем испытуемые с угадывающим и смешанным типом восприятия; испытуемые с угадывающим способом зрительного восприятия в ходе исследования показали уровень обученности выше, чем со смешанным типом восприятия; испытуемые женского пола имеют тенденцию к более высокому уровню обученности; учащиеся с высоким уровнем творческого мышления (по параметрам «оригинальность», «разработанность», «название», «всево») показывают уровень обученности выше.

Таблица 2.

**Результаты начального исследования уровня обученности учащихся экспериментальной и контрольной групп (по В.П.Симонову)**

Показатель	Распознавание 1-2 балла	Запоминание 3 - 4 балла	Понимание 5- 6 баллов	Элементарные умения и навыки 7 – 8 баллов	Перенос 9 – 10 баллов

Группы	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
К (25)	2	8	13	52	6	24	4	16	0	0
У (25)	1	4	10	40	8	32	5	20	1	4
Всего (50)	3	6	23	46	14	28	9	18	1	2
Существующая шкала	«удовлетворительно» От 1 до 4 баллов включительно				«хорошо» от 5 до 7 баллов включительно			«отлично» от 8 до 10 баллов		

В течение трех лет длился эксперимент, направленный на развитие творческого мышления подростков. Для этого систематически и с учетом способа приема и переработки информации учащимся экспериментальной группы на уроках математики предлагались нестандартные задачи; необычным способом происходило объяснение нового материала или его обобщение, повторение. Учащиеся сочиняли тематические сказки по математике, задачи с недостающими или избыточными данными, отгадывали и составляли математические кроссворды, развивали образную память (эйдети́зм), конструировали из различных материалов стереометрические фигуры. А также, овладевая методом наблюдения (например, определяя закономерность числового ряда) или развивая ощущения, интуицию (по Де Боно), а также интеллектуальный уровень (например, решая комбинаторные, лабиринтные и логические задачи (по Заку А.З.), т.е. усовершенствовали правополушарный способ приёма и переработки информации, не исключая развития левого полушария в силу специфики предмета.

По окончании развивающего эксперимента было проведено **повторное констатирующее исследование уровня творческого мышления и обученности** подростков контрольной и экспериментальной групп, для того, чтобы проследить изменения уровня творческого мышления и обученности учащихся экспериментальной группы до и после развивающего эксперимента, а также, чтобы сравнить уровень творческого мышления и обученности подростков экспериментальной и контрольной групп. Для этого учащимся были повторно предложены модифицированный тест Ф.Вильямса и тест по методике Симонова В.П.

Нами были проанализированы и математически обработаны полученные результаты.

В экспериментальной группе низкий уровень творческого мышления показали 12% учащихся, вместо первоначальных 32%, средний уровень творческого мышления (по возрасту) показали 68% учащихся, вместо первоначальных 64%, высокий уровень творческого мышления показали 20%, вместо первоначальных 4%.

**Таблица 3.**

**Результаты повторного исследования уровня творческого мышления испытуемых**

Группа. Человек	Низкий		Норма		Высокий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
К(25)	5	20	20	80	0	0
Э(25)	3	12	17	68	5	20
Всего(50)	8	16	37	74	5	10

Статистическая обработка данных при помощи критерия Стьюдента показала, что после формирующего эксперимента, направленного на развитие творческого мышления у учащихся экспериментальной группы имеются значимые различия по параметрам «оригинальность» ( $p=0,026$ ), «разработанность» ( $p=0,001$ ), «название»



( $p=0,001$ ), «всево» ( $p=0,006$ )

Очевидно, что уровень творческого мышления в экспериментальной группе значительно вырос, после проведения развивающего эксперимента.

Второй контрольный срез показал, что низкий уровень творческого мышления в группе К показали 20% испытуемых, а в группе Э - только 12%; средний уровень в группе К показали остальные 80% учащихся, а в группе Э - 68% учащихся, следовательно в контрольной группе не выявлено ни одного учащегося с высоким уровнем творческого мышления, зато в экспериментальной группе они составляют 20%.

Высокий уровень творческого мышления после формирующего эксперимента показали учащиеся и с угадывающим, и с детализирующим, и со смешанным типом зрительного восприятия. Формирующий эксперимент подтвердил, что применение приемов, связанных с развитием правого полушария способствует развитию творческого мышления учащихся с различной латерализацией. Однако заметим, что для учащихся с правополушарным и смешанным способом методика является более эффективной, чем для учащихся с левополушарным способом. Эти данные также подтверждены экспериментально Смирновой Е.А., которая получила аналогичные выводы при обучении подростков иностранному языку.

В экспериментальной группе из 25 человек у 17, по сравнению с первоначальным результатом, вырос уровень творческого мышления; среди них - с детализирующим способом зрительного восприятия 30%, с угадывающим - 35%, со смешанным - 35% учащихся. Из числа испытуемых с высоким уровнем творческого мышления выявлено 80% девочек и 20% мальчиков. **Количество учащихся, показавших рост уровня творческого мышления после развивающего эксперимента (17 человек из 25).**

Мы предполагали, что развитие творческих способностей учащихся экспериментальной группы повлечет за собой и развитие уровня обученности.

Уровень обученности в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента вырос. Статистическая обработка, выполненная с помощью критерия Стьюдента, показала, что по данному параметру (обученность) у испытуемых экспериментальной группы имеется тенденция к значимым различиям ( $p=0,093$ ). В контрольной группе по параметру «обученность» значимых различий не наблюдается.

**Таблица 4.**

**Результаты итогового исследования уровня обученности учащихся экспериментальной и контрольной групп (по В.П.Симонову)**

Показатель	Распознавание 1-2 балла		Запоминание 3 - 4 балла		Понимание 5- 6 баллов		Элементарные умения и навыки 7 – 8 баллов		Перенос 9 – 10 баллов	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Группы	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
К (25)	2	8	11	44	5	20	7	28	0	0
Э (25)	0	0	4	16	12	48	6	24	3	12
Всего (50)	2	4	15	30	17	34	13	26	3	6
Существующая шкала	«удовлетворительно» От 1 до 4 баллов включительно				«хорошо» от 5 до 7 баллов включительно			«отлично» от 8 до 10 баллов		

Среди испытуемых с высоким уровнем обученности (перенос, элементарные умения и навыки – «отлично») были учащиеся и с угадывающим, и смешанным, и детализирующим способами зрительного восприятия.

В экспериментальной группе у 18 человек вырос уровень обученности, среди них - с детализирующим способом зрительного восприятия 22% , с угадывающим - 28% , со смешанным – 50% учащихся. **Количество учащихся, показавших рост уровня обученности после развивающего эксперимента (18 человек из 25).**

С одной стороны, видна только тенденция к повышению уровня обученности, а если выборка была бы больше, то уровень обученности возможно в экспериментальном классе мог бы быть значимо больше.

С другой стороны, математика логический предмет, преподаваемый последовательно, небольшими порциями, который опирается в первую очередь на функции левого полушария. Также известно, что люди с развитой креативностью лучше решают нестандартные и хуже стандартные задачи (Степанов С.С. «Популярная психологическая энциклопедия»). Курс математики рассчитан на умение решать стандартные задачи, которые в большинстве своем имеют определенный алгоритм решения. Мы же в эксперименте развивали преимущественно правое полушарие, возможно, поэтому выявлена только тенденция к повышению уровня обученности. Формирующий эксперимент показал, что использованные приемы для развития творческого мышления могут привести и к росту обученности. Однако, заметим, что применение данных приемов оказались эффективнее для учащихся со смешанным и детализирующим способом приема и переработки информации в силу специфики нашего предмета. А это значит, что для усвоения математики необходимо усовершенствование обоих способов приема и переработки информации, чтобы школьники могли решать и стандартные и нестандартные задачи. Не лишним раз считаем отметить необходимость организации обоих полушарий вне зависимости от доминирующего.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

Для развития творческого мышления необходимо, прежде всего, развитие функций правого полушария.

Для успешного усвоения знаний необходимо усовершенствование обоих способов приема и переработки информации, учитывая взаимосвязь обоих полушарий головного мозга.

Развитие творческого мышления ведет к тенденции повышения обученности учащихся.

Экспериментально подтверждено, что применение приемов, связанных с развитием правого полушария способствует развитию творческого мышления учащихся с различной латерализацией, но более эффективными они являются для учащихся с угадывающим зрительным восприятием или смешанным типом, чем для учащихся с детализирующим типом.

Нами выработаны и предлагаются психолого-педагогические рекомендации, способствующие более эффективному обучению учащихся.

1. Обнаруженные индивидуально-типологические различия личности, в зависимости от доминирующего полушария, настолько существенны, что возникает настоятельная необходимость дифференцированного обучения с учетом этих различий. Следует дать возможность ученику свободно пользоваться тем способом приема и переработки зрительной информации, к которому он в большей степени тяготеет.

2. Рекомендуется знакомить школьников с характеристиками обоих способов зрительного восприятия и видами их взаимодействия, в связи с направленностью на гармоничное развитие личности.

3. Для учащихся с ориентацией на правополушарный (угадывающий) способ переработки информации рекомендуется организовать углубленное преподавание

гуманитарных предметов, а ученикам со склонностью к левополушарному (детализирующему) способу – рекомендовать углубленное изучение предметов естественно-научного цикла.

4. При обучении школьников по программе, построенной, в первую очередь, на развитии детализирования, необходимо уделять особое внимание развитию угадывающего способа восприятия, так как недостаточное использование образной сферы препятствует раскрытию творческих способностей учащихся.

5. Обучение необходимо строить с учетом индивидуально-типологических особенностей не только восприятия, но и всей познавательной сферы личности, так как определенные типы одних познавательных процессов взаимодействуют с определенными типами других.

6. Для успешного обучения необходимо на уроке чередовать различные способы подачи учебного материала (словесное объяснение, в виде схем, таблиц, графиков), ориентируясь на особенности восприятия учащихся.

Результаты нашего исследования дают материал для разработки эффективных педагогических технологий, основанных на деятельности и взаимодействии обоих полушарий головного мозга человека; обеспечивают рост возможностей учителя при развитии творческого мышления подростков на уроках математики; определяют индивидуальный и системный подход к гармоничному формированию личности учащегося, согласовывая развитие нескольких познавательных процессов (мышления и восприятия).

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ

*В статье представлены результаты изучения психологических особенностей учителей, участвующих в опытно-экспериментальной работе. Проанализировано влияние участия в творческой педагогической деятельности на особенности личности педагогов. Обсуждаются проблемы осуществления фасилитативного взаимодействия в инновационном педагогическом процессе.*

**Avdeeva I.N.**

## PEDAGOGICAL CREATIVITY AND PEDAGOGICAL FACILITATION

*This article introduces the reader to the results of a study, done on the psychological characteristics of the teachers, involved into experimental work. The author analyzed the influence of creative pedagogical activity on teachers' characters. The article also brings up the problem of exercising facilitate interaction within the innovative pedagogical process.*

Пути и способы актуализации индивидуального творческого потенциала ребёнка в реальном учебно-воспитательном процессе, содержание и методы подготовки учителя к соответствующей педагогической деятельности через овладение эффективными диалогово-стимулирующими (в отличие от доминантно-авторитарных) технологиями находятся в центре внимания гуманистически ориентированных исследователей образования.

С одной стороны, в целом ряде разработок освещены психолого-педагогические факторы, которые содействуют развитию у школьников творческих способностей, способствуют формированию поисковой мотивации, становлению творческих мыслительных навыков и умений (И.С.Аверина, Т.В.Галкина, Ю.З.Гильбух, Л.Б.Ермолаева-Томина, А.В.Киричук, Н.В.Козленко, Е.И.Кульчицкая, А.М.Матюшкин, М.И.Меерович, В.А.Моляко, В.В.Рыбалка, М.Л.Смульсон, М.А.Холодная, Г.Д.Чистякова, Л.И.Шрагина и др.).

С другой стороны, в современной психологической и педагогической литературе широко представлены исследования, касающиеся проблем становления творческой личности педагога, формирования его готовности к творческой деятельности. Это работы Ю.П.Азарова, Ю.К.Бабанского, А.А.Бодалёва, В.Т.Бондаря, Ф.М.Гоноблина, В.И.Загвязинского, И.А.Зазюна, И.Г.Каневской, Н.В.Кичук, Б.И.Кобзаря, Н.В.Кузьминой, А.П.Кондратюка, Ю.М.Кулюткина, В.А.Лисовской, Л.М.Лузиной, А.Г.Мороза, М.Д.Никандрова, Д.Ф.Николенко, М.М.Поташника, Л.И.Рувинского, В.В.Сагарды, В.А.Сластёнина, С.А.Сысоевой, А.К.Тихомирова, Р.Х.Шакурова и др.

Результаты этих исследований начинают внедряться в педагогическую практику и в практику подготовки педагогов к работе по развитию творческой личности ученика (В.А.Бухвалов, А.Гин, О.Громова, С.Заир-Бек, В.В.Давыдов, Р.Х.Шакуров, С.А.Сысоева и др.).

Подчеркивая несомненное научное и практическое значение упомянутых исследований, следует отметить, что исследования, которые посвящены профессиональной подготовке учителя к работе по развитию творческой личности школьников, преимущественно центрированы на информационно-операциональной компоненте готовности и ограничиваются ознакомлением специалистов с психо-

логическими характеристиками творческого мышления и творческой личности, с методиками диагностики творческих способностей и тренинга навыков творческой мыследеятельности.

Вопрос о том, какие черты личности должен иметь учитель, настроенный на творческое развитие учеников, продолжает быть актуальным. Его актуальность усиливается в связи с тем, что осуществление творчески ориентированного образовательного процесса нуждается в организации учения как фасилитативного взаимодействия участников, что, в свою очередь, обуславливает необходимость смены традиционной педагогической позиции учителя на фасилитативную (А.Маслоу, М.В.Кларин, Б.Г.Матюнин, К.Роджерс и др.). Большинство авторов, анализируя содержание, условия, способы подготовки учителей к педагогическому творчеству, к работе по развитию творческой личности ребенка, рассматривали и рассматривают вопрос влияния творческой деятельности педагогов на развитие творческих способностей учеников. В работах отмечаются черты личности учителя-гуманиста, по определению устремлённого на актуализацию творческого потенциала школьников: эмпатия, толерантность, центрация на ребенке, социокультурная компетентность, способность к фасилитации и т.д. Но, следует отметить, что, провозглашая настоятельную потребность глубокого изучения психологических закономерностей влияния личности учителя на актуализацию творческого потенциала ученика, эти материалы носят преимущественно обобщенный, рекомендательный характер. При этом, *a priori* считается, что творческая педагогическая деятельность учителя является условием, залогом творческого развития ученика. Бесспорно, учитель, который проявляет склонность к творчеству, занимается инновационной деятельностью, с большей вероятностью найдет нестандартное решение проблемной ситуации, с большей готовностью отреагирует на новую идею, новый способ учения.

Однако, всегда ли он будет толерантен к нестандартности, к неудачливости, другому темпу восприятия и деятельности ученика? Гуманистическое понимание творческого развития как развития способности к творчеству самоактуализации [3] обуславливает определенную абсолютизацию индивидуальных проявлений ребенка в учебном взаимодействии. Но как учитель будет воспринимать неожиданный – непредсказуемо индивидуальный – результат внедрения педагогической инновации? Особенно, если инновацией является личностно актуальная авторская разработка? Как именно влияет на личность учителя его участие в творческой инновационной деятельности и как это отображается на взаимодействии с учениками? В доступной нам литературе отсутствуют данные о результатах исследований отмеченных аспектов педагогического творчества.

В предлагаемой статье мы излагаем свой взгляд на затронутые вопросы. Основанием для нижеприведенных размышлений и выводов стали результаты комплексного исследования эффективности внедрения в практику работы школ г.Севастополя экспериментальных образовательных программ, проектов, новых моделей образования и других инноваций.

В исследовании приняли участие 160 педагогов – участников внедрения экспериментальных образовательных программ (экспериментальная группа), а также 150 учителей, работающих по традиционным методикам (группа контроля). Изучалась динамика профессиональных и личностных характеристик специалистов, участвующих во внедрении в учебно-воспитательный процесс школ программ «Экология и диалектика» (Л.В.Тарасов), «Формирование духовной культуры современного школьника» (Н.Е.Щуркова), «Развивающее обучение по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова». Во всех отмеченных программах провозглашена приоритетная направленность на развитие творческой личности ученика. Все исследуемые педагоги



принимали активное творческое участие в реализации инновационных программ: самостоятельно разрабатывали и проводили уроки, внешкольные мероприятия, создавали методическое оснащение. С целью исследования личностных характеристик, которые влияют на индивидуальное профессиональное поведение педагогов, нами были использованы: методика оценки степени развития творческого потенциала (РТП) [7], методика оценки уровня эмпатии [5], “Психодиагностический тест” В.Мельникова и Л.Ямпольского (ПДТ) [4], методика диагностики типа поведения в конфликтных ситуациях К.Томаса [5], методика оценки способности к надситуативному восприятию И.Авдеевой [1].

По результатам тестирования установлены различия в психологических характеристиках представителей экспериментальной и контрольной групп учителей.

Подавляющее большинство педагогов обеих групп (98,14% – в экспериментальной, 91,96% – в контрольной) продемонстрировали средний уровень развития творческого потенциала. Высокий уровень РТП диагностирован у 8,04% учителей контрольной группы и у 0,63% членов экспериментальной группы. Ввиду того, что основанием для анализа и заключений в использованной нами методике выступают результаты самооценки, можно предположить, что учителя экспериментальной группы более критично подошли к характеристике собственных творческих возможностей. Возможно также, что в ответах педагогов контрольных школ отразилась нереализованная потребность в профессиональном творческом самовыражении.

Среднегрупповые показатели уровня эмпатии у педагогов всех школ - экспериментальных площадок оказались ниже, чем в группе контроля – за счет почти вдвое низшей частоты высоких показателей: высокий уровень эмпатии отмечен у 23,75% и 46,60%, средний – у 75,63% и 52,026% членов экспериментальной и контрольной групп соответственно. Следует отметить, что использованная нами методика позволяет охарактеризовать баланс между эмоциональной чувствительностью и способностью к самоконтролю. Средние значения показателей характеризуют оптимальный для выполнения педагогической деятельности уровень “контролируемой эмоциональной чуткости”. С этой точки зрения показатели экспериментальной группы могут свидетельствовать о более высоком, по сравнению с контролем, уровне личностной зрелости педагогов. Но, в соотнесении с нижеприведенными данными (ПДТ), они могут свидетельствовать об уменьшении спонтанности, как о невротически обусловленном повышении уровня саморегуляции.

Исследование с помощью ПДТ позволило установить достоверные ( $p < 0,05$ ) различия в среднегрупповых показателях экспериментальной и контрольной групп по шкалам “психотизма”, “депрессии”, “психической неуравновешенности”, а также различия, имеющие характер тенденций, по шкалам “невротизма”, “сензитивности”, “общительности”. В целом, среднегрупповые показатели в экспериментальной группе свидетельствуют о повышенной тревожности, болезненности (согласно терминологии авторов методики [4]) впечатлительности и чувствительности, высоком уровне внутреннего напряжения, склонности к невротическому реагированию на индифферентные раздражители. Типичными для членов экспериментальной группы были результаты, которые интерпретируются как “психологическая склонность к стереотипному стилю поведенческого программирования” [4]. В своих ответах учителя-инноваторы демонстрировали повышенное стремление вести себя в соответствии с заранее разработанными планами, «строить собственное поведение, руководствуясь надежными реально ощутимыми стабильными ценностями» [4]. При этом была отмечена выраженная склонность к избеганию проблемных ситуаций,

даже за счет ущемления собственных интересов и целей. Приведенные данные согласуются с результатами исследования стилей общения, которым педагоги отдают предпочтение в конфликтных и эмоционально-неоднозначных ситуациях. Наиболее четкие различия в групповых показателях установлены в частоте выборов стилей сотрудничества и приспособления (соответственно: 10,2% и 49,3% - в экспериментальной группе, 29% и 16% - в контрольной). В двух из четырех исследуемых экспериментальных школ вообще отсутствовал выбор стиля сотрудничества как предпочитаемого стиля поведения. Мы рассматриваем полученные данные относительно преобладания в экспериментальной группе компромиссно-приспособительных стратегий общения как проявление растущей центрации на ребенке. Однако, результаты ПДТ говорят о том, что эта центрация сопряжена с повышенным внутриличностным напряжением. Исходя из анализа содержания тестовых утверждений методики Томаса, выбор "приспособления" можно расценить как склонность к поддержке ребенка в психотерапевтическом контексте (позиция "взрослого"). В то же время "сотрудничество" можно трактовать как поддержку-доверие, когда педагог доверяет проявлениям индивидуальной активности учеников и опирается на них в своей деятельности (позиция "равного"). С этой точки зрения уменьшение в экспериментальной группе частоты выборов стиля сотрудничества вполне закономерно. Сотрудничество предусматривает не только совместную деятельность, но и взаимное делегирование контроля над ней. В ситуации осуществления инновации большинство учителей не чувствуют себя достаточно свободно и уверенно, поэтому пытаются контролировать все, что происходит на уроке, склоняясь к позиции «взрослого» в общении и, тем самым, избегая сотрудничества.

Сравнительный анализ результатов тестирования между группами позволяет предположить, что выделенные характеристики связаны с активной инновационной деятельностью учителей-членов экспериментальной группы. Связь выражается в том, что для достаточно большой группы учителей творческая деятельность имеет в известной мере психотравмирующий характер. В основе психотравматизации, на наш взгляд, лежит подсознательный внутриличностный конфликт, обусловленный хроническими нарушениями зоны ожиданий в сфере актуальных отношений (отношение к результатам собственного творчества и отношение к ученикам). Традиционная педагогическая позиция и явно и неявно предусматривает нацеленность учителя на достижение четко определённого, заранее сформулированного результата педагогической деятельности (определенный уровень знаний, умений, навыков, определенные качества поведения, определённые позитивные личностные характеристики). Стимулируемые инновационными изменениями в режиме обучения и общения незапланированные реакции детей, не идентифицированные в позитивном контексте как желательные проявления творчества самоактуализации, нарушают зону ожиданий педагогов, вызывая разочарование, тревогу, а иногда агрессию. В пространстве индивидуально-специфических влияний школьники отображаются учителем-инноватором как преграда, фрустрирующий фактор на пути к профессионально-личностной самореализации. Особенно это касается тех учеников, которые демонстрируют присущие творческим натурам поведенческую спонтанность, критическое отношение к привычному, чувствительность к побочным продуктам деятельности... Анализ учителями трудностей внедрения инноваций свидетельствует о том, что подавляющее большинство из них не осознают собственных личностных проблем, связанных с педагогическим творчеством. Не осознавая вполне причин своего недовольства, учителя приписывают негативные характеристики детям, условиям труда, администрации, усталости... А исходная причина – неумение воспринимать неожиданное положительно, в фасилитативном контексте – остается вне

рефлексивного анализа и, соответственно, не получает адекватной психологической отработки. Конфликт в зоне ожиданий обостряется из-за противоречия, связанного с усилением контролирующей «взрослой» позиции (а, значит актуализацией педагогическоцентрической модели учебного взаимодействия) и необходимостью реализовать «равноправные» модели общения (которых требуют творчески ориентированные инновационные образовательные программы). Неудачные попытки согласовать на уроках эти модели приводят к углублению фрустрации. Таким образом, творческая педагогическая деятельность, которая базируется на методологии доминантно-авторитарных формирующих учебно-воспитательных воздействий, закономерно приводит к определенным личностным девиациям у учителей, что может проявляться в хорошо известных феноменах стереотипизации поведения, эмоционального выгорания, переструктурирования морали и тому подобное. Очевидно, что общение с таким учителем не содействует полноценному психосоциальному развитию ребенка.

Подавляющее большинство разработок, касающихся педагогического творчества или инновационной педагогической деятельности, исходят из тезиса, что творческая педагогическая деятельность непременно связана с личностным ростом в позитивном контексте. С психологической точки зрения эта связь не является столь однозначной. В своих работах К. Роджерс отмечает, что личностный рост связан не только с приятными ощущениями: мы оставляем обжитую среду и погружаемся в неведомое [6]. Продемонстрированная исследуемыми педагогами склонность к стереотипному стилю поведенческого программирования отображает, на наш взгляд, своеобразную «инновационную усталость», внутреннее сопротивление необходимости реагировать в социально регламентированной форме на многообразные результаты инноваций, беря на себя ответственность и за эти результаты, и за собственную реакцию на них. Сопротивление изменениям – важнейшая причина, из-за которой на личностном уровне формируются невротические защиты. Неуверенность и тревога, связанные с непродуктивными защитами, приводят к эмоциональной зависимости от фрустратора, в нашем случае – к негативной (вынужденной) центрации на учениках, как источниках психической опасности. Следует отметить, что реализация педагогических технологий, которые целенаправленно отображают парадигму личностно-ориентированного подхода (технология субъект-субъектного взаимодействия, технология формирования критического мышления и ответственного поведения, технология обучения в диалоге), также иногда выступает источником негативного профессионального опыта для психологически неподготовленных учителей общеобразовательных школ (эффект «начального срыва» и т.п.).

Выявленные в нашем исследовании психологические характеристики учителя, внедряющего инновации, могут стать существенным препятствием для реализации учебного процесса как фасилитативного взаимодействия с учениками:

Во-первых, фасилитация предусматривает полное и безусловное принятие партнера. Но не может быть принятия человека, которого воспринимаешь (часто подсознательно) как оппонента, как препятствие, общение с которым, хотя и является самостоятельно избранным, но, в сущности, носит вынужденный, объектный, характер.

Во-вторых, фасилитативное взаимодействие предусматривает, что учитель предлагает, транслирует собственные образцы творческой жизнедеятельности, способы позитивных ценностных отношений к себе и окружению, к проблемам, которые возникают в процессе познавательной деятельности. Важнейшей характеристикой трансперсонального взаимодействия является актуализация в нём эмоциональных структур вовлеченных субъектов [2]. Чтобы транслировать способы позитивного отношения и самоотношения, нужно их иметь в достаточно развитом отрефлекси-

рованом виде, быть настроенным на распознавание и поддержку их проявлений у партнеров по взаимодействию (быть положительно центрированным на партнере). Но, состояния хронического нервно-психического напряжения (с которыми по большей части связана творческая деятельность, реализуемая в рамках традиционной педагогическо-центрической позиции) приводят к формированию негативного самоотношения, активизации непродуктивных (нетворческих) типов реагирования в повседневном общении, негативной фиксации на значимом окружении. Когда эти негативные состояния доминируют в эмоциональном контексте трансперсонального взаимодействия учителя-инноватора с учениками, фасилитативная личностная позиция, как открытое конгруэнтное самовыражение в общении (и связанная с ним опосредованная позитивная стимуляция позитивных личностных изменений у учащихся), становится невозможной.

В-третьих, фасилитативное взаимодействие – это деятельность, цель которой закономерно не может быть исчерпана конкретными характеристиками предварительно запрограммированного результата. Представления о результате обязательно изменяются, обогащаются, корректируются в ходе взаимодействия. Работа в таком режиме требует от педагога открытости новому опыту (источником которого выступают, прежде всего, ученики), склонности положительно интерпретировать неожиданные реакции детей на творческие педагогические поиски, готовности воспринимать ученика как фасилитатора – посредством рефлексии собственных личностных изменений в процессе творческого сотрудничества. Одним из факторов позитивной открытости новому опыту является способность к надситуативному восприятию жизненных ситуаций [1]. Наше исследование выявило низкий уровень развития упомянутого качества у подавляющего большинства учителей, как экспериментальной, так и контрольной групп (91,7% и 90,7% соответственно).

Возможно, обнаруженные в нашем исследовании психологические феномены обуславливают, наряду с финансовыми и организационными трудностями, невысокую продолжительность большинства интересных, научно целесообразных, гуманистически ориентированных инновационных образовательных программ и проектов.

Таким образом, участие в творческой инновационной работе обуславливает серьезные изменения в психической деятельности достаточно большой части учителей. При этом позитивные изменения (усиление центрации на ребенке, повышение уровня саморегуляции и критического отношения к собственному творчеству) сопровождаются негативными психическими проявлениями невротического характера (уменьшение спонтанности, усиление склонности к стереотипизации, повышение тревожности, формирование негативной эмоциональной зависимости от учеников – вынужденной центрации). То есть, педагогическое творчество, выступая фактором психотравматизации, само себя отрицает, тормозя, и даже делая невозможной, реализацию своего основного назначения – фасилитацию творческих самопроявлений учеников. Все это предопределяет необходимость соответствующей личностной подготовки учителя к творческой педагогической деятельности в режиме фасилитативного взаимодействия с учениками. Такая подготовка может быть осуществлена как до начала (пропедевтический курс), так и в процессе (сопроводительный курс) внедрения инноваций. Основной целью такой подготовки является профилактика невротических и фасилитация позитивных личностных изменений, связанных с опытом творческой педагогической деятельности, а также содействие развитию у педагогов способностей к фасилитации, как основы личностно-ориентированной педагогической позиции.

Направленная на активизацию творческих самопроявлений учителя и учени-



ка, инновационная педагогическая деятельность в своих идеальных характеристиках выступает как модель личностно ориентированного образования. А значит, упрочение личностно ориентированного подхода в образовании непременно будет связано с расширением инновационной практики. Исходя из этого личностная (антиневротическая) подготовка учителей к творческой педагогической деятельности становится остро актуальной.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Авдеева И.Н. Методика оцінки надситуативного сприйняття у педагогів// Педагогіка і психологія. – 2003. – №2. – С.106-111.
2. Васютинський В.О. Три джерела групової феноменології в педагогічній взаємодії// Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип.6. Ч.І. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – С.129-134.
3. Маслоу А. По направлению к психологии бытия/ Пер. с англ. Е.Рачковой. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272с.
4. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. Пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 319с.
5. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672с
6. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию/ Пер. с англ. М.Злотник. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416с.
7. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. – Ярославль: Гринго, 1996. – 192с.



## К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЙ «ДУХОВНОСТЬ» И «ДУХОВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ»

*В статье проведен теоретический анализ понятий «духовность» и «духовные потребности». Определено, что валентность материальным потребностям – главная сущностная характеристика духовной потребности, имеющей два значимых атрибута: иррациональность и ориентацию на прошлое и будущее, но не настоящее.*

**Valtsev S.V.**

## BACK TO THE DEFINITIONS OF “SPIRITUALITY” AND “SPIRITUAL WANT”

*The article provides theoretical analysis of the definitions of “spirituality” and “spiritual want” concluded with the statement, that the valence to the material needs is the most essential characteristic of spiritual wants. It has two crucial attributes: irrationality and orientation to the past and to the future, but not to the present.*

Несмотря на то, что дословно психология переводится как «наука о душе», понятие духовности в психологии практически не разработано, хотя довольно часто употребляется в отношении таких понятий как «потребность», «интерес», «мотив», «способность» и др. Часто духовность определяется через синонимы, так в Большом психологическом словаре читаем: «духовность – духовно-практическая деятельность по самосозданию, самоопределению, духовному росту человека», т.е. духовность – духовно-практическая деятельность по духовному росту, или «духовность – интегральное качество личности, способствующее самореализации в культурном пространстве на основе высших духовных ценностей» (Фоменко А.А., 2002). Часто духовность определяют понятиями, которые абсолютно не раскрывают сущность явления, например, «духовность есть условие движения к вершине психологии, которая согласно Л.В. Выготскому определяют не глубины, а вершины личности». Как правило, духовность определяются общими словами типа «полнота жизни», «широкие интересы», «расширение горизонтов», «глубокое видение мира», «главным определением духовности является любовь» и др. Сразу отметим, что такая путаница с определением понятия «духовность» царит не только в психологии, но и в других науках, типичное определение, которое ничего не определяет таково: «Духовность – комплекс существенных качеств человеческой психики (души), выражающий ее нравственное, эстетическое, интеллектуально-когнитивное и экологическое содержание, направленный на утверждение подлинного человеческого в людях, т.е. принципов гуманизма, а также на преодоление элементов бездуховности в мировоззрении и культуре; ее квинтэссенцию составляют понятия: Вера, Надежда, Любовь, София (Мудрость), Красота, Справедливость, Гармония». Перефразируя философа можно сказать, что духовность подобна привидениям – о них говорят, но четкого описания нет. Духовность мы будем разбирать на примере потребностей – наиболее разработанной и чаще всего употребляемой категории психологии применительно к духовности.

Потребность (в психологии) — состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и вы-

ступающее источником его активности. Потребность выступает как такое состояние личности, благодаря которому осуществляется регулирование поведения, определяется направленность мышления, чувств и воли человека. Это особая сущностная сила Я, внутренняя энергия личности, как бы заряжающая человека для действий по обеспечению самосохранения и саморазвития. Классификация потребностей вызывает немалые трудности, так как нелегко решить, что положить в основу, человеческие потребности весьма разнообразны и исторически изменчивы. Понимание категории потребности очень важно для понимания развития общества, общественного, в том числе национального, сознания.

Одной из отличительных черт отечественной психологии является широкое использование категории «деятельность». Деятельность — динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта и предметной действительности (Душков Б.А., 2001). Всякая деятельность исходит из определенных мотивов и направлена на достижение определенных целей, мотив — это то, что побуждает человека к деятельности, для человека мотив выступает как непосредственная субъективно переживаемая побудительная сила, как непосредственная причина его деятельности. Основой мотива являются потребности, т. е. объективная необходимость — его нужда в веществе, энергии, информации. Именно в потребностях, выступающих как объективная необходимость, нужно искать активность человеческой деятельности. Мотив — это форма их субъективного отражения. При этом в мотивах отражаются не только индивидуальные потребности, но и потребности общества. Разработкой вопросов связанных с категорией потребностей занимались: Узнадзе Д. Н., Магун В. С., Фрейд З., Лежнев В. Г., Магун Д. А., Мясичев В. Н., Рудик П. А., Божович Н. И., Ковалев Н. Г., Платонов С. Л., Рубинштейн С. Л. и др. Проблемой классификации потребностей в зарубежной психологии занимались Ф. Герцберг, Д. МакКелланд, К. Левин, А. Маслоу, Дж. Уотсон, З. Фрейд, К. Хорни и др. Так что же такое потребность, лежащая в основе триединой формулы потребность-мотив-деятельность, как типологизируются потребности, и наконец каковы по-нашему мнению неточности в классификации потребностей?

Сначала остановимся на том, что в психологии понимается под материальными потребностями или тесно связанным с ним понятием «интерес», определяемое как «потребностное отношение». В учебнике по психологии мы читаем: «Материальные интересы направлены на поиск путей удовлетворения состояний недостаточности и избегания возможной угрозы неприятных переживаний. Материальные интересы являются мощным двигателем материального и технического прогресса, потому что они проявляются в стремлении к жилищным удобствам, к созданию бытовой, аудио-видеотехники, машин и механизмов, облегчающих труд человека и повышающих безопасность жизни, обеспечивающих комфорт» (Крылов А.А., 2000). С приведенным выше отрывком трудно не согласиться, похожие определения с небольшими отклонениями терминологического характера есть в обширной психологической литературе, занимающейся исследованием этой темы, и серьезных нареканий определение материальных интересов или потребностей не вызывает, поэтому в дальнейшем к теме определения материальным потребностей мы обращаться не будем. Несмотря на то, что в психологии существует множество классификаций потребностей, так например Меррей Г., первый подвергший тщательному анализу эту категорию, выделял до 20 потребностей, в психологии принято группировать потребности в несколько классов. Естественно, духовные потребности часто определяют так же как и духовность уже знакомым нам методом, через синонимы, так

Бережной Н.М определяет духовные потребности следующим образом: «Духовные потребности есть стремление приобрести и обогатить свою духовность. Бесконечно многообразен арсенал духовности: знания о мире, обществе и человеке, искусство, литература, философия, музыка, художественное творчество, религия» (Бережной Н.М., 2001). Естественно такое определение духовных потребностей нас не может удовлетворить.

Второй методологической ошибкой при классификации потребностей является разделение потребностей на духовные и материальные. Хотя сегодня эта ошибка не столь распространена, она все же встречается, например в кратком психологическом словаре читаем: потребности человека обусловлены процессом его воспитания в широком смысле, т.е. приобщения к миру человеческой культуры, представленной как предметно (материальные потребности), так и функционально (духовные потребности)» (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1985). Радугин А.А. также классифицирует потребности следующим образом: «По предмету потребности делятся на материальные и духовные» (Радугин А.А., 2001). Безусловно, такая классификация неполная, потребности как минимум могут быть материальные, социальные и духовные. В этом отношении представляет интерес классификация Каверина С. Б. (1999), разделяющего потребности на биологические, социальные и идеальные. К числу биологических Каверин С. Б. относит и потребность в экономии сил, которая побуждает человека искать наиболее короткий, легкий и простой путь к достижению своих целей. Социальные потребности – «это потребность принадлежать к социальной группе и занимать в ней определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви». Аналогичного взгляда на классификацию потребностей придерживаются и другие исследователи и несмотря на то что «существует разные подходы к их классификации, однако большинство исследователей выделяют три типа потребностей: биологические, социальные и идеальные» (Марютина Т.М., 2001). Выделение социальных потребностей позволяет нам очистить духовные потребности от всего наскостного, иначе нам приходилось бы карьеризм признавать духовной потребностью, выделение социальных потребностей позволяет нам не смешивать абсолютно разные потребности.

Мы очистили духовные потребности от социальных, но это лишь начало пути. Довольно большая часть исследователей относят к духовным потребностям все, что связано с функционированием психики и потребности человека в продуктах общественного сознания, так, например, с точки зрения Каверина С. Б. идеальные потребности – это потребности познания окружающего мира в целом и в его отдельных частностях и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле. Г. Н. Предвечный определяет духовные потребности как «стремление к познанию, обучению, образованию». Подчеркивая важность духовных потребностей Радугин А.А пишет: «Особую роль в развитии личности играют духовные потребности). Стремление к знаниям, творчеству, восприятию произведений искусства, самовыражению и самоутверждению». На наш взгляд такое определение духовных потребностей ошибочно, просто материальные потребности необходимо разделить на телесные и психологические потребности. Телесные потребности являются те, которые связаны с физическим выживанием: потребности в пище, воде, укрытии, половом удовлетворении, сне и кислороде. *Психологическая потребность* – состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в продуктах общественного сознания. Психологическая потребность – это потребность в образовании, потребность в приобщении к культуре, потребность к восприятию произведений искусства и многое другое, что связано с продуктами общественного сознания. Психические потребности – это нужда человека или животного в объек-

тах, обеспечивающих здоровье психики, ведь «психическое здоровье также требует движения — переживаний, эмоций, чувств. Равнодушие никогда не считалось признаком здоровой психики» (Громкова Т.М., 2003). Нельзя согласиться также с отождествлением с духовностью всех форм сознания. Можно назвать много форм сознательной, но бездуховной деятельности: наркоман, например, сознательно накачивает себя смертоносными наркотиками, но это яркий пример бездуховности и деградации личности (Бережной Н.М., 2004).

К психическим потребностям относятся и выделяемые некоторыми исследователями информационные потребности, которые представляют собой не «сенсорный голод» как таковой, а потребность в разнообразной стимуляции. Неудовлетворенность информационной потребности может привести к нарушениям не только психического равновесия человека, но и жизнедеятельности его организма. Так, например, в экспериментах по полной сенсорной изоляции здорового человека погружают в специальную ванну, которая позволяет практически полностью изолировать его от сенсорных раздражителей различных модальностей (акустических, зрительных, тактильных и др.). Через некоторое время (у каждого человека оно различно) люди начинают испытывать психический дискомфорт (потеря ощущения своего тела, галлюцинации, кошмары), который может привести к нервному срыву (Марютина Т.М., 2001). Таким образом, вовлечение в сферу восприятия человека все новых и новых объектов окружающей среды заложено в самой организации его головного мозга (Колесов Д.В., 2000). К психическим потребностям относятся и потребность в новизне в основе которой лежит дефицит активации, который побуждает к поиску новых стимулов (сложных и изменчивых), и дефицит информации, который заставляет искать пути снижения неопределенности. Но не потребность в новизне, новых ощущениях, информационная потребность, как и социальная никакого отношения к духовным потребностям не имеют. Наше разделение потребностей на материальные, психические и духовные очень близко типологии потребностей, которая была произведена отечественным психологом Громковой Т.М., разделившей их на биологические, социальные и духовные. Однако, к сожалению, как и у других исследователей понятие духовная потребность не получила у нее должного толкования.

При классификации потребностей нельзя не упомянуть наиболее популярную на западе классификацию Маслоу А.Х. Эта классификация потребностей человека выглядит следующим образом: 1. Физиологические потребности (голод, жажда), 2. Потребности в самосохранении (безопасность, здоровье), 3. Потребности в любви (привязанность, духовная близость, отождествление себя с другими), 4. Потребности в уважении (чувство собственного достоинства, престиж, одобрение со стороны общества), 5. Потребности в самоутверждении (самореализация, самовыражение). Центральным понятием в его теории является самоактуализация личности — это базовая, и в тоже время высшая потребность человека, который вбирает в себя многие составляющие. Маслоу А. выделяет следующие качества для самоактуализированной личности: эффективное восприятие реальности и комфортабельное отношение к ней; принятие себя, других, природы; спонтанность, простота, естественность; центрированность на задаче, а не на себе; потребность в уединении; автономия, независимость от культуры и среды; постоянная свежесть оценки; мистичность, опыт высших состояний; чувство сопричастности, единения с природой; глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; различение средства и целей, добра и зла; невраждебное чувство юмора (Корнеев С.С., 1997). Единственное, что можно сказать о приведенной выше классификации, это то, что ничего из нее не относится к духовным потребностям. Понимая это, Б. В. Марков (1997) в «Философской антропологии» дополняет пять уровней потребностей шес-



тым: «к этим основным потребностям добавляется еще чисто духовные стремления к знаниям, красоте, добру», правда автор опять же четко не определяет, что конкретно из себя представляют в его трактовке «основные потребности».

Итак, мы возвращаемся к главному для нас вопросу – что такое духовная потребность? Духовная потребность валентна материальным потребностям, всегда вступает с последними в противоречие, личность может выбирать удовлетворение духовных потребностей в ущерб материальным и телесным радостям жизни, эта одна из самых весомых характеристик духовной потребности и поэтому мы заострим на этом факте внимание. Когда оценивается психологическое свойство по какой-нибудь шкале, то на полюсах шкалы ставятся прямо противоположные оценки, например, оценивая степень коллективизма, на одном полюсе шкалы мы ставим коллективизм, на другом полюсе – индивидуализм, и это вполне закономерно, так как они противоположны друг другу. Нельзя, оценивая коллективизм, на одном полюсе поставить индивидуализм, а на другом, например, уровень интеллекта, поэтому, оценивая духовную потребность, надо четко понимать, что она прямо противоположна материальным, а к большому сожалению, очень часто определение духовных потребностей выглядит таким образом, что они не противоречат материальным потребностям. Сущность духовной потребности в том, что она не может дополнять материальную потребность, как не может коллективизм дополнять индивидуализм, или низкий интеллект дополнять высокий, ее сущность именно в том, что она прямо противоположна материальной потребности и вступает с ней в непримиримое противоречие. В этом отношении полезно вспомнить концепции бинарных оппозиций К. Леви-Стросса. Согласно его точке зрения, структура любого сознания состоит из элементов, которые кажутся несовместимыми, «важность принципа биполярности при восприятии мира подчеркивают многие исследователи, полагая, что уже первобытный человек пытался упорядочить окружающий мир, категоризуя его с помощью множества бинарных оппозиций: жизнь — смерть, небо — земля, солнце — луна, день — ночь, огонь — вода, животное — человек, мужчина — женщина, старший — младший, свой — чужой, счастье — несчастье, правое — левое, светлое — темное и т.п.» (Стефаненко Т.Г., 2003). Конечные духовные потребности могут сочетаться с материальными, но потребностная сфера сознания ограничена, и чем больше материальных потребностей, тем меньше духовных потребностей, именно поэтому люди с высокими духовными потребностями имеют очень ограниченный круг материальных потребностей. В этом разрезе становится понятно, почему церковь, стараясь повысить уровень духовных потребностей, всячески снижает уровень материальных потребностей с помощью целенаправленного снижения уровня материальных потребностей послушников и монахов в монастырях, всевозможными постами и ограничениями для остальных членов паствы. Неслучайно поэтому все мировые религии: христианство, буддизм, ислам в той или иной мере проповедуют материальные лишения. Высокий уровень духовных потребностей всегда ведет к аскетизму – учению «об ограничении, воздержании, подавлении органических потребностей (питание, сон и др.) и чувственных желаний для достижения нравственного совершенства (трезвость, половое воздержание), а также практическая реализация такого учения». Аскетизм обязателен для монашествующих, а аскетическим образцом объявляется земная жизнь Иисуса Христа. Религиозный аскетизм выражается в отшельничестве, монашестве, постничестве, молчальничестве и т. п. Высокий уровень духовных потребностей – не однозначно положительное психическое состояние, так для обеспечения высоты духа некоторые особо религиозные личности умерщвляют плоть в самоистязаниях, например, ношении вериг и ограничениями. Конечно, бож не является высокодуховной лич-



ностью только потому, что не имеет минимум материальных благ, его материальные потребности могут быть очень высоки, он просто не может их реализовать. Однако не только в лоне церкви существуют люди с высоким уровнем духовных потребностей, это первопроходцы, революционеры, выдающиеся деятели искусства и науки. Подобное понимание духовности как противоположности материальному мы находим в Педагогическом энциклопедическом словаре, духовность в нем определяется как «понятие, обобщённо отражающее ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому (“материальному”, “природному”) существованию человека или по меньшей мере отличные от него».

Не всегда с виду духовные потребности могут оказаться таковыми, так материалистическая ориентация менталитета проявляется в том, что сердцевиной, мотиваций, интересов, жизненных планов является ориентация на увеличение материального благосостояния. Причем человек не обязательно только стремится заработать больше денег, он может стремиться повысить свой профессиональный уровень и компетентность, получить образование но, несмотря на это, все сферы бытия он рассматривает только через призму увеличения своего материального благосостояния. Так, например, он повышает профессиональный уровень для того, чтобы перейти на более оплачиваемую работу, для этого он получает и образование. Поэтому тяга к образованию не всегда духовная потребность, а напротив, она может быть сугубо материальной.

Если материальные потребности – это потребности тела, психические – потребности психики, рискнем предположить, что духовные потребности – это потребности души, субстанции малоизученной в психологии. В большом психологическом словаре отмечается: «психологи не отрицают существования души, но воздерживаются от ее изучения, стараются избегать щекотливых вопросов о ее природе, передают душу и *дух* по ведомству философии, религии и искусства. Утрата души для психологии не безобидна. Она расплачивается за нее перманентным кризисом, доминантой которого является неизбывная тоска по целостности психической жизни». И материальные и психические потребности есть как у человека, так и у животных, духовные потребности – это атрибут только человека. Особенно отчетливо психические потребности проявляются у высших млекопитающих, так обезьянам, собакам и многим другим млекопитающим свойственно любопытство, у животных также есть потребность к приобщению к «культуре», в том примитивном виде, в котором она у них существует. Возвращаясь к вопросу о социальных потребностях необходимо отметить, что только духовные потребности – атрибут исключительно человека, социальные же потребности, также как и материальные, присущи не только человеку, но и животным, только у животных социальные потребности обозначают понятием «зоосоциальные потребности», «социальные потребности (зоосоциальные у животных) в качестве первоосновы включают следующие их виды: 1) потребность принадлежать к определенной социальной группе; 2) потребность занимать в этой группе определенное положение в соответствии с субъективным представлением индивида об иерархии этой группы; 3) потребность следовать поведенческим образцам, принятым в данной группе. Они направлены на обеспечение взаимодействия индивида с другими представителями своего вида» (Марютина Т.М., 2001).

*Итак, валентность материальным потребностям – главная сущностная характеристика духовной потребности, но у нее есть еще два значимых атрибута.*

Атрибут первый. Отличительной чертой духовных потребностей является иррациональность, но не всякая иррациональная потребность является духовной. Духовная потребность основана на осознаваемых, не спонтанных, но иррациональных

мотивах, т.е. духовная потребность не детерминирована инстинктом или сферой бес- сознательного, если кратко, духовная потребность – это осознанная иррациональ- ность. Поведение некоторых людей проникнуто иррациональными, но осознавае- мыми мотивами, речь конечно идет о психически-здоровых личностях, типичный пример такого поведения – поведение Дон-Кихота. Осознанная иррациональность находит свое выражение в стойкой вере человека в иррациональное, например вера в свое предназначение. Тем не менее не всякая вера в иррациональное свидетельс- твует о высокой духовности. Во-первых, эта вера должна быть искренней, это ес- тественно, но не менее важно, чем то, что эта вера должна быть действительно в иррациональное и никоим образом не доказуемое рациональными методами. Поэ- тому вера в летающие тарелки, гороскопы и тому подобное не является верой в ир- рациональное в чистом виде, точнее это вера в рациональное в чистом виде, ведь та- кая вера зиждиться на «очевидцах», «неоспоримых свидетельствах», «доказанных фактах» и т.д. Вследствие сказанного является ошибкой отождествление интеллек- туальных и духовных интересов, подобное отождествление мы можем найти в слова- ре русского языка С.И. Ожегова. Здесь духовность понимается как свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными. Рациональное начало находится в постоянной борьбе с душой, оно постоянно пытается подчинить человека, механизировать, рационализировать душу человека, а проще говоря, уничтожить ее, тогда человек отступает от своих принципов, идет на сделку со своей совестью. Конечно не всякая иррациональная потребность является духовной, но всякая духовная потребность иррациональна. Еще раз подчеркнем, что высокий уровень духовных потребностей не всегда одно- значно положительное явление, так часто люди с высоким уровнем духовности ухо- дят от мирских забот, становятся отшельниками и не развивают себя как личность, не дают ничего обществу, их поведению присущ квиетизм. В отношении русского менталитета, которому справедливо часто приписывают высокий уровень духов- ности, стоит отметить типичный психологический тип, у которого духовное в яв- ной степени преобладает над материальным – Обломов, он ничего не делает и лишь предается эфемерным рассуждениям. Чрезмерная духовность может проявляется в аддиктивном поведении, которое выражается в стремлении к уходу от реальности, пьянстве, участии в азартных играх. Конечно, нельзя сказать, что высокий уровень духовности – отрицательная характеристика как массового, так и индивидуаль- ного сознания, все зависит от конкретных исторических условий.

Атрибут второй. Духовные потребности, точнее здесь можно сказать об инте- ресах. Сознание человека, обладающего высокой духовностью, ориентируется на прошлое и будущее, но не настоящее, это находит свое выражение с одной стороны – в почитании традиций, обычаев, предков, истории, с другой стороны – целей и перспектив в будущем, ради которых приносится в жертву настоящее. Духовная потребность – это потребность в создании того, что не может принести ощутимых результатов при жизни создателя, таковы мотивы деятельности непризнанных ге- ниев.

*Духовность – психический феномен, который отличает человека от живот- ного.* Именно духовность, а не разум отличает человека от животного. Сегодня поя- вился большой массив литературы, в которой эмпирически убедительно доказыва- ется наличие у животных не только простейших форм рассудка, но и способности к абстрагированию и обобщению, способность животных к символизации, когнитив- ных способностей животных, что позволяет говорить о наличии у животных про- стейшего разума и языка. Но у животного нет духовности, поведения животного всегда рационально, материально и детерминировано биологическими мотивами,

«сознательная деятельность человека не обязательно связана с биологическими мотивами. Нередко встречаются ситуации, когда сознательная деятельность человека не только не подчиняется биологическим влияниям и потребностям, но и входит в конфликт с ними и даже подавляет их (например, героизм)» (Рогов Е.И., 2002). Животное всегда осознает реальность только в узких временных рамках, оно не когда не задумывается о том, что будет после его смерти, оно не чтит предков и не думает о далеких потомках.

В то же время не лишним будет заметить, что вряд ли можно дать законченное, раз и навсегда данное определение духовности или духовных потребностей, подобно тому, как физика определяет свои фундаментальные понятия: масса, ускорение и т.д. Ведь речь идет о понятии, которое имеет самое непосредственное отношение к внутреннему миру человека, самым сокровенным глубинам его психики.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бережной Н.М. Человек и его потребности. М., 2001
2. Большой психологический словарь/сост. и общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2000.
3. Буева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры // Вопросы философии. № 2. 1996.
4. Громкова Т.М. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 2003.
5. Душков Б. А. Психология типов личности, народов и эпох. Екатеринбург. 2001.
6. Колесов Д.В. Эволюция психики и природа наркотизма. М., 2000.
7. Корнеев С.С. Психологические теории личности и ее потребностей. Владивосток., 1997.
8. Краткий психологический словарь/сост. Л.А. Карпенко; под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
9. Марков Б.В. Философская антропология. СПб., 1997.
10. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию М., 2001.
11. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2003.
12. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 2003.
13. Фабри К. Э. Основы зоопсихологии : Учеб. для студентов высших учебных заведений СПб. 2001;
14. Фоменко А.А. Философско-антропологические и педагогические аспекты понятия духовности в современном мировоззрении. Сборник статей к четвертой международной научно-теоретической конференции “Образование и наука в третьем тысячелетии”. Барнаул, 2002.

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*В статье представлены результаты пилотажного исследования психолого-педагогических воздействий на студентов вуза по формированию толерантной личности в сфере этнокультуры. Сделан вывод, что развитие этнического самосознания средствами учебной дисциплины «Социокультурные и этнические особенности развития личности» является возможным при интегрированном воздействии различных форм, методов и содержательных аспектов преподавания на когнитивные, аффективные и поведенческие структуры психики*

Voronova N.A.

## THE FORMING OF TOLERANT PERSONALITY IN PROCESS OF TEACHER'S TRAINING COLLEGE STUDENTS PROFESSIONAL TRAINING

*The article gives the results of pilot research of psychological and pedagogical impacts on the college students, the results of forming a tolerant personality in the ethno-cultural sphere. The conclusion is that development of ethnic self-consciousness by the discipline "Socio-cultural and ethnic peculiarities of personality development" is possible if there is integrated impact of different forms, methods and substantial aspects of teaching upon cognitive, affective and behavioral mentality structures.*

Актуальность решения проблемы этнокультурного образования в средней и высшей школе настолько очевидна, что не требует лишнего раз обращаться к аргументам в пользу введения различных обучающих программ, курсов, дисциплин по этнокультурной тематике. Особенное значение приобретает их присутствие в школах и вузах Сургута и Сургутского района. Эта территория является тем географическим пространством, на котором оседают большие потоки мигрантов с Запада (белорусы, украинцы, молдаване), Кавказа (дагестанцы, чеченцы, азербайджанцы, армяне), Средней Азии (узбеки, таджики) и др. В соответствии с реалиями необходимо определить пути развития школ и вузов, разрабатывающих этнокультурную компоненту. Создание необходимых условий, способствующих приобщению юного поколения к этнокультурным традициям, духовным ценностям своего народа, его интеграция в мировое сообщество позволит воспитать личность, открытую для конструктивного диалога с представителями разных народов и в то же время ориентирующуюся в своём поведении и мышлении на духовные ценности своего народа. При переходе от класса к классу, от курса к курсу должно происходить поэтапное восхождение от этнокультурного содержания образования к мировым достижениям культуры и, наоборот, - от освоения и приращения общечеловеческих ценностей к постижению национального богатства своего народа.

Курс «Социокультурные и этнические особенности развития личности» введен в обучение студентов СурГПУ на всех педагогических специальностях в качестве региональной компоненты, нацеленной на психолого- педагогическую подготовку будущих педагогов к работе с подростками в мультикультурной среде. Подростковый период является важным в социальном взрослении личности, так как именно в этот период она испытывает определяющее влияние различных социокультурных институтов, в том числе связанных с этнической принадлежностью. Именно в этот



период закладываются основы самосознания на уровне представлений о себе как носителе этнической культуры.

Основная цель курса состоит в анализе процессов инкультурации, особенностей формирования этнической идентичности и этноцентристских феноменов в подростковом возрасте. В соответствии с поставленной целью формулируются конкретные задачи обучения студентов:

1. сформировать знания о содержании процесса этнической социализации подростков;
2. раскрыть особенности проявления этноцентризма, этнических аттитюдов и каузальных механизмов, характерных для межэтнического общения в этом возрасте;
3. научить пользоваться необходимым психологическим инструментарием для определения особенностей инкультурации и аккультурации подростков;
4. научить способам построения толерантного поведения подростков в сложных ситуациях межэтнического взаимодействия и общения.

Достижение четвёртой задачи представляется особенно трудным, так как сами студенты, учащиеся 3-4 курсов, подчас оказываются в ситуации когнитивной и поведенческой беспомощности по отношению к принятию информации о носителях «чужой» культуры и не могут выстроить конструктивные позиции в своём поведении. Как показали наши выборочные исследования, даже у студентов факультета иностранных языков, которые, казалось бы, с первых дней пребывания в вузе децентрируются по отношению к своей этнокультуре, нередко встречаются этноцентристские тенденции и даже этнофобии в отношении к «своему» народу и «иным». Так, при ответах на вопрос анкеты: «Назовите 5 характерных черт, свойственных, на ваш взгляд, а) русским; б) украинцам; в) татарам; г) азербайджанцам; д) молдаванам; е) ханты» - 33 респондента - русские по национальной принадлежности - характеризовали наибольшим количеством положительных определений представителей русской национальности. Далее по нисходящей положительные черты отмечались у украинцев, татар, молдаван, азербайджанцев, ханты. Русские получали такие оценочные прилагательные как: открытые, щедрые, гордые, смелые, патристичные. Наибольшее количество отрицательных черт было приписано азербайджанцам: злые, импульсивные, грубые, наглые, хитрые, жестокие. Ханты оценивались осторожно, с некоторой долей жалости: трудоголики, часто болеют, странные, наивные, замкнутые. В части анкет присутствовали чистосердечные признания: «Я о них ничего не знаю». В ответах на другой вопрос: «Определите значимость отношений с представителями этих национальностей по 5-балльной шкале»: а) родственные; б) товарищеские; в) деловые; г) национальные; д) религиозные», - как наиболее значимые по всем параметрам были указаны русские, затем по нисходящей - украинцы, татары, молдаване. Азербайджанцы и ханты получили наименьшее количество предпочтений. Среди тех же опрошенных 58% ответили, что они испытывают чувство гордости, спокойной уверенности и чувство превосходства от принадлежности к своему народу, тогда как остальные 42% испытывают чувство обиды, вины, ущемлённости по отношению к нему. У некоторых респондентов высокие чувства присутствуют рядом с низкими, то есть чувство обиды и чувство гордости по отношению к своему народу являются неразделимыми. Подобные биполярные колебания в ответах заставляют задуматься о проблемах становления этнического самосознания будущего учителя как далеко не решённых и требующих вдумчивой и кропотливой работы в процессе получения ими педагогического образования. Впрочем, как и представленные выше этноцентристские интенции вряд ли помогут ему в формировании толерантного поведения у своих воспитанников.

В условиях преподавания курса «Социокультурные и этнические особенности



развития личности» мы считаем возможным такую структуризацию и отбор содержания изучаемого материала, при которых каждый студент присваивает знания, умения, навыки, находясь одновременно в двух позициях: учащегося – носителя научных знаний и представителя определённого этноса – носителя обыденных, стихийно сформированных этнических установок, знаний и отношений.

Обращение к личностной инстанции, а именно к ее сознанию позволяет воздействовать одновременно на разум, чувства и поведение каждого студента, что, в свою очередь, указывает на взаимосвязь трёх структурных компонентов в формировании личности: интеллектуального, ценностного (эмоционального), практического (поведенческого). В исследованиях Б. Г. Ананьева указывается, что на любом уровне сложности личности существует взаимосвязь между информацией о людях в межличностных отношениях, коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения. Применительно к нашей работе это утверждение доказывает зависимость развития самосознания личности от социокультурного контекста, а именно, - этнокультурного.

Интеллектуальный компонент включает в себя знания об общении в мультикультурной среде, то есть об истории, языке, традициях, религии, психологии, обычаях разных народов; освоение этнокультурного опыта и осознание того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мира. А моё «я» - часть «моего» народа. Иллюстрацией воздействия на эту компоненту являются занятия по анализу этнокультурных различий вербального и невербального поведения людей или по выделению так называемых «культурных синдромов» Триандиса и Хофстенда в психологии разных народов.

Ценностный (эмоциональный) компонент характеризуется идентификацией личности с представителями той или иной культуры; восприятием других культур и их представителей равными собственной культуре и их носителям; устойчивостью к ситуациям противоречивого характера, связанным с участием представителей разных культур и предвидением позитивного выхода из них. В качестве примера можно привести те фрагменты занятий, на которых студенты вовлекаются в дискуссию. В частности, это происходит при решении педагогических ситуаций этнического характера. Построение занятий в дискуссионной форме, допускающих неоднозначные, порою противоположные подходы к решению ситуаций, способствуют становлению нравственных, этических инстанций личности, а следовательно, непосредственно «выстраивают» её ценностные ориентиры, пробуждают самоуважение к себе как носителю норм и правил поведения определенной этнической общности.

Практический (поведенческий) компонент выражается в сформированности умений и навыков взаимодействия с представителями разных культур. Его наличие предполагает соблюдение социальных норм и требований к общению в мультикультурной среде, проявления согласия и терпимости по отношению друг к другу в любой ситуации, то есть толерантного поведения. Для формирования толерантного поведения целесообразно вводить специальные упражнения, ролевые игры, элементы тренинга, чтобы студенты могли практически, действенно приобщаться к самостоятельному поиску и нахождению способов и приёмов эффективного взаимодействия в мультикультурной среде. Например, упражнения «Строим башню», «Паутина предрассудков», «Случай в гостинице» и др.

Таким образом, формирование этнического самосознания средствами учебной дисциплины «Социокультурные и этнические особенности развития личности» является возможным при интегрированном воздействии различных форм, методов и содержательных аспектов преподавания на когнитивные, аффективные и поведенческие структуры психики.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-СИТУАТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ОФИЦЕРОВ

*В статье раскрыты научно-методические предпосылки реализации деятельностно-ситуативного способа обучения как фактора формирования и развития профессиональной субъектности офицеров.*

Необходимость формирования в вузе *профессиональной субъектности* будущего офицера обусловлена самим характером его профессиональной деятельности. Деятельность данных специалистов, выражая сложную сопряженность различных аспектов (организационных, психологических, этических, правовых, социальных), достаточно часто требует перехода офицера от ролевых отношений к личностно-смысловым. Чаще всего это происходит в тех случаях, когда перед офицером возникает проблемно-конфликтная ситуация, преодолеть которую с помощью ранее усвоенных стереотипов социально-профессионального поведения не представляется возможным. В этих случаях от него требуется способность к ориентировке в сложной системе ценностей и смыслообразующих мотивов.

Решение данной задачи лишь в рамках формирования профессиональной компетентности представляется не вполне достаточным. Дело в том, что профессиональная компетентность, всегда предполагает определенную ограниченность развития личности офицера кругом задач, решаемых в процессе конкретного вида деятельности, и не предоставляет универсальных ценностно-смысловых ориентиров, позволяющих выбирать оптимальные способы служебно-ролевого поведения в ситуациях, характеризующихся интегративным по своей природе контекстом профессиональной деятельности и военной службы в целом. Следует также заметить, что функционально профессиональная компетентность ориентирована на внешнюю норму, тогда как профессиональная субъектность, прежде всего, характеризует обращенность сознания офицера к собственному профессионально-психологическому потенциалу как источнику интернализованных ценностей и «проверенных» в личной практике способов и алгоритмов поведения, позволяющих (с опорой на них) принимать наиболее оптимальные решения в сложной обстановке.

Что же должно быть изменено в этой связи в содержании и технологии реализации целей профессиональной подготовки офицеров? Прежде всего, отметим, что условиями реализации данных целей в рамках военно-учебного заведения являются соответствующие специфике деятельности конкретного специалиста и современным требованиям *технология и содержание обучения*, а также соответствующая *образовательная среда*.

В самом общем виде *содержание профессионального образования* – это весь тот научный и культурный потенциал общества, который в определенных объемах и формах (адекватных задачам всестороннего развития обучаемых как будущих субъектов профессиональной деятельности) включается в контекст образовательного процесса учебного заведения. *Основными элементами содержания профессионального образования офицера* являются: а) научные знания об объектах и процессах окружающего мира; б) нормативные представления об основных видах и способах профессиональной деятельности выпускника; в) ценностные отношения к объекту изучения и профессиональной деятельности; г) способы профессионального и научного мышления. Коротко остановимся на функциях выделенных компонентов содержания обучения.

*Научные знания* по различным отраслям, выражая сущность изучаемых явлений, находят отражение в таких компонентах, как теории, концепции, научные факты и выводы, гипотезы, принципы, закономерности, научные понятия и проблемы и т.п. Значение научных знаний состоит в том, что с их помощью внутренний мир отдельного обучаемого может быть «расширен» до размеров внешнего мира, что позволяет ему осуществлять стратегическое ориентирование в действительности, объективизировать смысл отдельных, ситуативных явлений.

Представление *видов и способов профессиональной деятельности* офицера призвано воссоздать нормативно заданные технологические параметры функционирования и взаимодействия данного специалиста с другими субъектами. Основным способом такого представления, на наш взгляд, должна являться репрезентация типичных ситуаций профессиональной деятельности, нормативных моделей поведения и способов решения профессиональных задач, а также основных этапов, закономерностей и технологий развития профессионализма офицера.

Важным элементом содержания образования являются *ценностные отношения* будущего специалиста в сфере профессиональной деятельности. Речь идет о формировании ценностных приоритетов, характеризующих мировоззренческие установки личности офицера как субъекта деятельности. Усвоение позитивных ценностных отношений, их культивирование является сложной задачей высшей школы, в которой должна быть создана соответствующая образовательная среда, предоставляющая обучаемым в рамках специально создаваемых «воспитательных ситуаций» возможность самоопределения и свободного, но ответственного выбора (ценностей, линии поведения).

Следующим элементом содержания обучения, подлежащего освоению в вузе, являются *способы профессионального мышления*. Соорганизация различных типов мышления (исследовательский, управленческий, проектировочный) в собственной практике позволяет офицеру обеспечить комплексное воздействие на объект, а их развитие в вузе способствует выработке адекватных определенным типам ситуаций и задач субъектных позиций и алгоритмов деятельности и служебно-ролевого поведения. В этой связи, развиваемое у будущих офицеров мышление становится *интеллектуальным «оператором» развития субъектного опыта*, выражаемого в субъектных позициях как особых ценностно-операциональных хронотопов, обеспечивающих вариативное и сообразное обстановке согласование внутренних и внешних условий деятельности.

Таким образом, формирование позиционности (через опыт управляемого пребывания в определенных субъектных позициях) может быть рассмотрен как один из механизмов формирования профессиональной субъектности будущего специалиста.

При этом основной *результат процесса обучения* должен предполагать формирование у обучаемого целостной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и ценностного отношения к действительности, являющихся в своей совокупности интегрированной основой субъектного по природе своего генезиса и содержанию опыта. Решению данной задачи во многом способствует адекватность и эффективность применяемых в вузе педагогических технологий. Вместе с тем, в настоящее время приходится констатировать отсутствие единых организационно-психологических ориентиров, выполняющих системообразующую функцию в проектировании, целесообразной дифференциации и структурировании имеющихся в «педагогическом арсенале» технологий обучения. Наблюдается либо желание и тенденция распространить одну технологию (теорию, лежащую в ее основе) на все формы педагогического взаимодействия, виды занятий и учебные предметы, либо

парциальное, часто не вполне рефлекслируемое вкрапление элементов отдельных технологий в различные виды занятий и учебные дисциплины. Кроме того, обучение и воспитание на деле выступают как изолированные друг от друга процессы. Попытки привнесения ценностного компонента в мировоззрение будущих офицеров зачастую ограничивается рамками формально (в организационном плане) организуемой воспитательной работы с четким обозначением формы и временных границ (начало и окончание) воспитательного мероприятия.

В этой связи возникает необходимость рассмотрения образовательного процесса в военном вузе как особого многомерного психолого-дидактического пространства (составными векторами которого являются содержание образования, технологии обучения, воспитания, развития и образовательная среда), по своему потенциалу способного обеспечить комплексное развивающее воздействие на личность будущего офицера.

Организационной единицей данного пространства является учебное занятие, а логико-дидактической – учебная дисциплина (блок дисциплин). Именно в их рамках обеспечивается целесообразный синтез научного и учебного знания, элементов будущей профессиональной деятельности и методических средств в интересах формирования *профессиональной субъектности* будущего офицера. Решение данной задачи должно быть реализовано за счет деятельностно ориентированной организации учебной активности обучаемых, предполагающей рефлекссию (и, соответственно, освоение и трансформацию) ими не только когнитивных, но и ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности офицера. Функцию внешнересурсного обеспечения в виде повседневной трансляции соответствующих когнитивных и ценностно-смысловых ориентиров, требуемых для развития профессиональной субъектности будущих офицеров, призвана выполнять образовательная среда вуза в единстве психодидактического, социального и психоэргономического компонентов (В.В. Давыдов, А.А. Деркач, Е.С. Кузьмин, В.Я. Ясвин и др.).

Научно-методические предпосылки к реализации данного подхода, на наш взгляд, представлены в настоящее время в следующих психолого-педагогических положениях и концепциях: *воспитательного воздействия среды на человека* (Выготский Л.С.); *интернализации социальных идей* как механизма воспитания (Б. Битинас, 1984); *формирования мировоззрения личности* (Залесский Г.Е., 1994) как особого механизма ориентировки в окружающей действительности и в самом себе; *формирования личностных смыслов и отношений к действительности* (Асмолов А.Г., 1989) посредством включения в значимые для человека виды деятельности и их изменение, смены его социальных позиций; *воспитания положительным поступком* (Оллред К., 1984); *структурирующей роли субъектного опыта* (Якиманская И.С., 2000) в процессе выработки у учащегося индивидуального способа учебной работы; *о субъект-субъектных эмоционально нагруженных формах построения процесса передачи/усвоения «живого знания»* (Зинченко В.П., 1998); *методологии обучения* (Щедровицкий Г.П., Анисимов О.С., 1991); *проблемного* (Лернер И.Я., Матюшкин А.М., 2003; Махмутов М.И., 1975) *и проблемно-деятельностного обучения* (Барабанщиков А.В., Коротков Э.Н., Лямзин М.А. 1999 и др.); *поэтапного формирования умственных действий* (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), предполагающей варьирование степени неопределенности ориентировочной основы осваиваемого действия и закрепление в личном опыте субъекта устойчивых алгоритмов успешных профессиональных действий; *знаково-контекстного подхода* (Вербицкий А.А., 1991); *персонализации подготовки военно-управленческих кадров* (Перевалов 1991, В.В.).

Опираясь на положения данных подходов и концепций, следует выделить



**требования к построению и осуществлению образовательного процесса**, реализация которых будет способствовать формированию у офицера необходимых субъектных качеств:

- вовлечение социально-профессионального контекста в «ткань» процесса обучения, воспроизведение задач на ценностную рефлексию, оценку и выбор, проблемный поиск и самоопределение, а в целом - профессионально ориентированную активизацию субъектного потенциала обучаемых;

- опора на личный субъектный опыт обучаемого, апелляция к нему как фактору аккумуляции ценностных отношений и вариативно-целесообразных действий в проблемных ситуациях, продуцирования альтернативных объяснительных схем действительности и ее смыслового наполнения;

- воссоздание по ряду психических параметров модели реальной профессиональной деятельности и процесса профессионализации будущего офицера, воспроизведение наиболее существенных функционально-технологических и аспектов отработываемых профессионально ориентированных ситуаций, облегчая тем самым перенос сформированных навыков и умений в реальные условия профессиональной деятельности;

- всестороннее ориентирование обучаемых в усваиваемом материале, развитие у них навыков системного анализа явлений и процессов;

- повышение информационной емкости учебных продуктов и форм педагогического взаимодействия, интеграция логического и социально-психологического аспектов освоения и анализа обучаемыми профессиональной деятельности;

- активное осуществление учащимися мыслительных функций и организация их многопозиционной коммуникации в условиях игрового моделирования ситуаций и задач профессиональной деятельности;

- личностная ориентация передаваемого «живого» учебного знания, обеспечивающего персонализированный вариант освоения норм профессии;

- осуществление согласованности в междисциплинарном структурировании содержания изучаемых дисциплин, призванное обеспечить его оптимальную достаточность и необходимую взаимодополняемость;

- обеспечение релевантности используемых методических средств и организационных форм педагогического взаимодействия задачам формирования соответствующих знаний, умений и навыков, субъектных качеств будущего офицера.

При предлагаемом нами деятельностно-ситуативном способе обучения ведущим элементом обучения должны стать критериально обоснованные способы преодоления затруднений в будущей профессиональной деятельности, активизирующие - с опорой на приобретенный личный опыт - различные типы мыследеятельности (управленческий, исследовательский, проектировочный), которые представляют внутреннюю, рефлексивную сторону той или иной субъектной позиции. При этом *логика построения учебного процесса* в вузе, ориентированного на формирование профессиональной субъектности, по сравнению с традиционной академической школой должна обеспечить усиление – в динамике учебных циклов - деятельностного основания для организации учебной активности обучаемых. Это означает, что обучаемый усваивает не абстрактное, теоретическое знание (локализованное для него в ценностно-смысловом и когнитивном плане рамками той или иной науки), а знание, вплетенное в «ткань» повседневной жизнедеятельности; знание, имеющее для него личностную значимость и актуализирующее его рефлексивно-эмоциональную активность при уяснении и самоопределении в сложных нравственно-этических аспектах ситуаций будущей профессиональной деятельности. При этом научная компонента дополняется привлечением в большем объеме «технологического»



знания, способного обеспечить решение практических задач деятельности. Соответственно содержание подготовки офицера в высшем учебном заведении призвано представить обучаемым “модель” этой деятельности (включая обобщенные способы преодоления затруднений) и на ее базе организовать вхождение будущего офицера в профессию.

Опыт реализации такого подхода при непосредственном нашем участии на примере профессиональной подготовки войсковых психологов имеется в Военном университете МО РФ. Организационные условия-предпосылки для его осуществления обеспечены скоординированной деятельностью заказчиков, планирующих органов и учебно-научных подразделений вуза. ***Содержательно-методические аспекты реализуемой модели профессиональной подготовки офицеров-психологов***, ориентированной на развитие у них профессиональной субъектности, выражены в следующем:

на основе тщательного анализа профессиональных функций психолога полка (батальона) выработаны квалификационные требования к выпускнику и курсантам каждого года обучения, составляющие основу динамической модели профессионального становления будущих офицеров-психологов;

проанализирован и согласован с функциональными обязанностями и целями профессионально-личностного развития перечень дисциплин специализации, осуществлено разграничение их предметной сферы, модульное структурирование и междисциплинарное (в т.ч. межкафедральное) согласование в виде структурно-логических схем;

на основе уточнения специфики и функциональных возможностей учебных дисциплин и различных форм педагогического взаимодействия обеспечена адекватность научно-содержательного и методического «наполнения» учебно-методических комплексов (УМК) задачам всестороннего развития будущего психолога как субъекта профессиональной деятельности и профессионального саморазвития;

обеспечена функциональная согласованность и взаимная дополнительность используемых учебно-методических средств, усиление их информационной емкости и деятельностно ориентированной направленности (пример – специально разработанный учебник в 2006 году «Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера»);

на основе профессиографического изучения и научно-исследовательской работы выделены типичные ситуации профессиональной деятельности психолога полка, испытываемые при решении ее задач трудности и обеспечено их моделирование в учебном процессе с целью выработки и освоения курсантами оптимальных способов профессиональных действий и приобретения навыков комплексного воздействия на объект деятельности;

обеспечена интеграция внеучебных форм и военно-научной работы с курсантами, практик и стажировок в единую траекторию профессионального становления на основе научно-профессионального самоопределения и формирования личностно значимых приоритетов в осваиваемой области науки и практики как мотивационных факторов личностно-профессионального роста курсантов.

В динамике общего образовательного цикла последовательно *изменялся и ведущий принцип структурирования учебного содержания* - от предметного, когда за основу берется структура психологии как науки, к субъект-объектному, учитывающему строение будущей профессиональной деятельности выпускника и субъект-субъектному, учитывающему «траекторию» преобразования профессионально-личностных качеств самого обучаемого за счет варьирования его субъектных позиций в ходе освоения профессиональной подготовки в вузе.

*Ведущей формой педагогического взаимодействия* - в рамках выделенной ранее организационной единицы образовательного процесса (учебного занятия), - позволяющей в наиболее полном виде обеспечить включенность психического ресурса курсанта в процесс освоения содержания обучения, является, на наш взгляд, *проектирование и моделирование (воссоздание) профессионально обусловленных ситуаций и выработки управленческого решения*. Данная форма позволяет сделать осваиваемое содержание обучения личностно значимым предметом «заинтересованной» рефлексии и фактором профессионально-личностного развития. При этом принципиальная «схема» развивающего воздействия – по сравнению с традиционной – иная.

В ходе *традиционной системы подготовки* обучаемому предлагается для ознакомления и освоения нормативное знание и нормативно предписанный способ действий, «перенос» которых в профессиональную деятельность имеет отсроченный, слабо рефлекслируемый характер, ведущий в конечном итоге – методом проб и ошибок – к накоплению субъектного опыта. При таком подходе в рамках образовательного процесса изначально формируется сугубо «исполнительский» тип профессионального мышления и поведения, корригируемый затем с возрастанием масштаба деятельности и должностного уровня офицера.

При *субъектно-ориентированном подходе* моделируемая профессионально ориентированная ситуация изначально становится пространством включения личного опыта субъекта (а также его трансформации и обогащения) в процесс поиска и выработки наиболее оптимального способа действий (выработки управленческого решения), который, в силу предварительного многоаспектного обсуждения в группе, осознанного принятия его обучаемыми и приобретения «статуса» личностно значимого, «готов» к переносу и использованию его в других (аналогичных либо схожих) ситуациях деятельности. В процессе «ситуационного моделирования и анализа», предполагающего активное продуцирование идей, вариантов каждым участником мыследеятельной коммуникации, формируется и развивается не только субъектный опыт обучаемых, но и понимание того, что вариативность условий и задач профессиональной деятельности предполагает и вариативность подходов к их решению, что не может быть одного, окончательного и совершенного на все случаи жизни варианта действий. При этом основная функция субъектного опыта состоит в том, что он обеспечивает обучаемому индивидуальное видение учебного материала. Вместе с тем, существуют критерии (оценки ситуации), составляющие важную часть «аналитического алгоритма», ориентация на которые позволяет приблизиться обучаемому в своем индивидуальном решении к наиболее оптимальному варианту и закрепить этот алгоритм и найденный с помощью него способ действий (служебного поведения) в своем личном опыте.

Таким образом, *деятельностно-ситуативный способ обучения* способствует развитию субъектного опыта за счет сопряжения в образовательной практике двух встречных тенденций, развиваемых в процессе поиска, выработки и реализации обучаемыми «управленческого решения»: осмысление (наделение смыслом) элементов объективно заданной ситуации, обобщенного способа действий и означивание, объективация элементов индивидуального опыта (ценностей, знаний, вариантов видения проблемы) за счет многочисленных логико-смысловых инверсий, сопоставлений собственного способа решения проблемы с заданными критериями и внутригрупповым решением-оптимумом. Тем самым, снимается либо уменьшается степень расхождения индивидуальных ценностей обучаемого и социальных ценностей, критериально определяющих эффективность будущей профессиональной деятельности выпускника военного вуза.

Учитывая многомерность деятельности офицера и требуемый, в этой связи, для ее качественного выполнения вариативный субъектный опыт, моделированию в процессе обучения должен подлежать широкий спектр ситуаций, охватывающих по своему содержанию и психологическим особенностям различные виды деятельности офицера, которые задают объективное основание для выделения профессионально значимых задач и ситуаций, необходимых для освоения в вузе.

В основу проектирования и моделирования профессионально ориентированных ситуаций может быть положена следующая их **типология**:

1. по формируемой субъектной позиции: а) исполнитель, исследователь, управленец, проектировщик; б) субъект принятия решения, субъект самоуправления и саморазвития, субъект коммуникации и взаимодействия, субъект управления деятельностью подчиненных;

2. по объекту: индивидуальная, групповая;

3. по степени активности/включенности обучаемого в ситуацию: иллюстративная, оценочная, репродуктивная; продуктивная;

4. по видам деятельности: воспитание, обучение, психологическая работа, управление в бою, руководство в мирное время;

5. по времени: кратковременная, пролонгированная;

6. по направленности на преимущественную актуализацию определенных психических подструктур: когнитивно-ориентированная, мотивационно-ориентированная, регулятивно-ориентированная;

7. по типичности/встречаемости в деятельности: обычная (стандартная), нестандартная, экстремальная.

Соответственно, задачей подразделений планирования образовательного процесса в вузе, кафедр становится отбор – на основе профессиографического изучения деятельности – соответствующих ситуаций и их моделирование в рамках соответствующих учебных дисциплин (блока дисциплин), а также надлежащее методическое обеспечение.

При этом следует отметить, что общее направление развития профессиональной субъектности в рамках моделируемых в ходе учебного процесса ситуаций, во многом связано: а) с усложнением объектов (противостоящих субъекту); б) повышением социальной и личностной значимости результата; в) усилением неопределенности процесса реализации профессиональных действий.

Данные аспекты ориентируют на соблюдение определенных **требований к отбору ситуаций**, к числу которых можно отнести следующие:

- постепенное усложнение проблемности ситуаций, переход от иллюстративно-оценочных и репродуктивных форм участия обучаемого к продуктивным;

- сочетание, включение частных ситуаций в контекст ситуаций, имеющих пролонгированный характер (например, ситуация профессионального совершенствования офицера);

- обеспечение комплексного характера ситуаций, предполагающих самоопределение обучаемого в ее ценностно-смысловых, операционально-технических и психофизиологических аспектах, привлечение к решению проблемы (задачи) научно-прикладного знания из разных областей и разноплановых действий;

- изучение и учет личных затруднений в профессиональной деятельности «действующих» офицеров, особенно выпускников, проходящих период профессионального становления, постоянное пополнение банка трудных ситуаций, в т.ч. ситуаций, в которых офицер «терпел неудачу» (это требование предполагает изменение существующего порядка получения обратной связи из войск, когда о затруднениях выпускников сообщают другие субъекты – командиры, начальники – а не

сами выпускники);

- охват ситуациями всех видов деятельности, учет их значимости, степени представленности и содержательно-операциональной специфики в деятельности офицера определенного должностного профиля.

В масштабе целостного учебного процесса целесообразно соотнести дидактические элементы и функции (см. табл. 1), определяющие содержательно-методическую специфику моделируемых ситуаций, с приоритетной направленностью на формирование тех или иных профессиональных позиций.

Таблица 1.

**Дидактические элементы, определяющие направленность формирования профессиональных позиций и специфику создаваемых в этих целях профессионально обусловленных ситуаций**

Виды занятий	Лекции	Семинары, научные конференции	Практические, групповые, тактические занятия, лабораторные работы	Войсковые стажировки и практики
В е д у щ а я функция занятий	иллюстративно-ориентационная с элементами проблематизации	проблематизация нормативных оснований функционирования объекта деятельности и их проектирование	освоение профессионально значимых умений и навыков (управления, самоуправления)	применение и совершенствование профессионально значимых умений и навыков
Методические средства и приемы	учебники, учебные пособия, учебные видеофильмы, видео- и слайд-лекции, плакаты	проблемные вопросы, дискуссия, круглый стол, подготовка докладов, сообщений	разбор инцидентов, тренинги, ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры	выполнение заданий, распоряжений, функциональных обязанностей
Формируемая позиция	исследователь	проектировщик	управленец	исполнитель
О б о б щ е н н ы й тип моделируемых ситуаций	иллюстративно-оценочный	о ц е н о ч н о - проектный	оценочно-продуктивный и репродуктивный	комплексный

В ходе моделирования ситуации и репрезентации ее обучаемым, целесообразно использовать **обобщенный алгоритм анализа ситуации**, способный: а) стать по мере интериоризации внутренним, алгоритмизированным, критериально ориентированным средством анализа любой профессионально обусловленной ситуации; б) выступить в роли рефлексивного средства самоанализа субъектных качеств с целью их последующего развития и коррекции; в) трансформироваться в способ учебной работы и (в последующем) профессиональной деятельности как устойчивое индивидуальное образование, включающее в себя мотивационную, рефлексивную и операциональную стороны, которое характеризует индивидуальную избирательность отнесения к действительности и стилевые особенности реализации офицером профессиональных функций.



*Основными элементами данного алгоритма, на наш взгляд, являются следующие пункты/вопросы:*

- основной объект управленческого воздействия (сам офицер, военнослужащий, воинский коллектив/подразделение, сослуживцы, вышестоящие командиры/начальники);

- имеет ли место отклонение от нормы в состоянии и функционировании объекта либо такое отклонение прогнозируется (критерии нормы, вид отклонения (несформированность структур, недостаточный уровень развития свойств, деформация, дезорганизация, расстройства), показатели/индикаторы «отклонения», предполагаемые причины: психологические, организационно-деятельностные, социальные и т.п.);

- возможные последствия (положительные/негативные) пребывания объекта в исходном состоянии;

- кто является «источником» постановки проблемы или актуализации необходимости решения задачи;

- деятельность каких субъектов напрямую (более всего) связана с тем, чтобы изменить исходные характеристики объекта (достаточность их полномочий, компетенции, собственное место и роль в этом процессе);

- регламентирован ли вопрос личного участия/неучастия (в т.ч. последующей ответственности) указанных субъектов в решении данной проблемы, возьмете ли вы по собственной инициативе на себя ответственность за решение задачи и организацию деятельности исполнителей (при каких условиях, почему);

- имеющиеся нормативные и собственные (индивидуальные) способы решения данной проблемы (задачи), возможность/невозможность, либо ограничения (почему) их применения в данной ситуации (в т.ч. удачи/неудачи из прошлого личного опыта);

- ценности и цели, которыми вы руководствуетесь и которых, прежде всего, хотите достичь, действуя в данной ситуации (их значимость для вас и окружающих, коллектива, общества);

- образы «идеального» и реального (посильного, доступного) продукта вашей предполагаемой деятельности, расхождения между ними, причины, возможности преодоления, ваша роль в этом и прогнозируемые психозатраты;

- основные трудности, которые вы видите при решении задачи;

- какие условия и средства (внешние/внутренние) необходимы для решения проблемы/задачи (их принципиальное наличие, доступность, достаточность, адекватность; варианты их изыскания, предоставления, трансформации, ваша роль в этом);

- прогнозируемая длительность решения задачи, устойчивость результатов и их значимость;

- значение решения данной задачи для обогащения вашего личного опыта, развития субъектных качеств, профессиональной компетентности;

- оценка выбранного способа решения задачи по параметрам самостоятельности, позиционности, рефлексивности, оптимальности.

**Порядок реализации деятельностно-ситуативного способа обучения** должен предполагать следующие этапные моменты:

- педагог задает в виде ситуации некоторую конфигурацию профессионального (жизненного) пространства, в которой осуществляется «личностный трансфер» обучаемых, уточняет ее контекст, расширяющий информационное и смысловое поле детерминант, определяющих выбор способа решения задачи;

- в подгруппах (либо индивидуально) происходит обсуждение ситуации, в про-



цессе которого обучаемые пытаются увидеть альтернативные, более эффективные варианты подхода к проблеме и ее решению;

- после представления «групповых» вариантов (устно или письменно), педагог, используя тактику многопозиционного анализа в соответствии с изложенными выше критериями, фокусирует мнение группы на наиболее проблемных участках, зонах предложенной ситуации, совместно с группой определяет оптимальный вариант решения;

- осуществляется групповая оценка по имеющимся критериям предложенных каждой подгруппой вариантов, определяются их сильные и слабые стороны;

- определяются те знания, навыки, умения, качества, которые определяют успешность решения задач подобного типа в реальной деятельности (дефицит которых ощущался обучаемыми в ходе занятия) и ставится задача по их развитию.

В ходе осуществления предложенного способа обучения целенаправленному воздействию с целью развития подлежат основные процессуальные компоненты субъектной активности: а) *самодетерминация*: за счет формирования у обучаемых представлений о принципиальной достижимости целей; расширения спектра потенциально достижимых целей в профессиональной деятельности и профессиональном совершенствовании; б) *самоопределение*: путем объективации альтернативного поля выбора, расширения «горизонтов» видения проблемы; осознания взаимосвязи социальной и личностной ценности результата; моделирования образа Я-профессионала; составления/ведения дневника самонаблюдения; наблюдения и оценки субъектных качеств и действий сослуживцев, членов учебного коллектива и т.п.; в) *психическое центрирование*: посредством формирования чувства внутренней причинности; развития мотивации достижения, изменения каузальных схем и т.д.; г) *психическое интегрирование*: за счет развития способностей к соотношению целей, способов, средств и условий деятельности, их целесообразному и адекватному варьированию, освоения новыми, в т.ч. инновационными способами, приемами и средствами деятельности.

Таким образом, задачи совершенствования системы профессиональной подготовки офицеров в военном вузе напрямую связаны с развитием у них профессиональной субъектности. Функциональную возможность целенаправленного и вариативного в технологическом и организационном плане воздействия на ее элементы (субъектный опыт, отношения, мотивационные, регуляционные и рефлексивные механизмы и способности) предоставляет деятельностно-ситуативный способ обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
2. Битинас Б. Структура процесса воспитания (Методологический аспект). – Каунас: Швиеса, 1984.
3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
4. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания// Новое педагогическое мышление/ Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 206-220.
5. Царев В.Е., Кузьмичева И.А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К. Оллред // Вопросы психологии, №6, 1988. – С. 134-141.
6. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.
7. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций.

Часть I. Живое Знание. – Самара: Самарский Дом печати, 1998.

8. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М., 1991.

9. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003;

10. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.;

11. Коротков Э.Н. Технология проблемно-деятельностного обучения в вузе. – М.: ВПА, 1990.

12. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий// Исследования мышления в советской психологии / Отв. Ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1966. – С. 236-277.; Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.

13. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991.

14. Перевалов В.Ф. Подготовка офицеров к управленческой деятельности. – М.:ВПА, 1991.

15. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Перевалов В.Ф., Сыромятников И.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. М.: Воениздат. – 2006.

## ЭТНИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР МОСКОВСКИМИ И АЛМА-АТИНСКИМИ ПОДРОСТКАМИ

*Используя идеи В.К.Шабельникова о двух психологических типах современных обществ, мы выявили, что чем более западнее, тем выше степень субъектности человека и уже его специализация в деятельности и тем большее внимание к деталям, по сравнению с целостными изображениями. А чем восточнее, тем более эмоционально положительнее оцениваются целостные формы, фигуры. Для людей восточной культуры они воспринимаются более эмоционально положительно и выступают в роли предпонятий, помогающих структурировать и ситуативно объяснять действительность с опорой на эти знаки. Для подростков Москвы изолированное восприятие деталей фигур, как более положительное, свидетельствует об ограниченности и специализации мышления, а так же его дифференциации и некотором упрощении*

Rezvantseva M.O.

## ETHNIC DISTINCTIONS IN EMOTIONAL ESTIMATION OF GEOMETRICAL FIGURES BY MOSCOW AND ALMA-ATI TEENAGERS

*Using M.V. Shabelnikov's ideas about two psychological types of modern societies, we have revealed, that people who leave in the West has higher degree of subjectness. People who leave in the East appraise the forms and figures more emotionally. It is considered that the teenagers from Moscow have confined and particularize cogitation, and also about differentiation and simplification.*

Изучение этнических различий в восприятии знаков, фигур и орнаментов расширяет наши представления об особенностях этнических предпочтений и позволяет более эффективно строить процесс межэтнического взаимодействия.

Исследования Л.С.Выготского о социальной детерминации психики, работы Тульвисте П., Муканова М.М. и др, изучающих этнические различия в восприятии и мышлении, косвенно доказывают, что этнические и культурные факторы влияют и на характер эмоционального восприятия знаков. Е.Ю.Артемяева, Л.А.Венгер и др.показали, что первичная оценка изображений – эмоциональная, базовая для последующей категоризации. Используя идеи В.К.Шабельникова о двух психологических типах современных обществ, мы предположили, что чем более западнее, тем выше степень субъектности человека и уже его специализация в деятельности и тем большее внимание к деталям, по сравнению с целостными изображениями. А чем восточнее, тем более эмоционально положительнее оцениваются целостные формы, фигуры и орнаменты.

Для экспериментального исследования мы применили процедуру ранжирования изображений (10 геометрических фигур и линий) Испытуемыми выступили по 100 алма-атинских и московских подростков от 13-16 лет, которым предлагалось оценить изображения по 10 параметрам, выделенным как наиболее значимые в пилотажном эксперименте (красивый-некрасивый, теплый-холодный и др.). Математическая обработка проводилась по каждому параметру отдельно с использованием критерия Стьюдента.

В результате были получены следующие значимые различия в оценке элементарных геометрических фигур и линий.

Результаты, полученные по параметрам	Группы подростков	
	г. Алма-Ата, Казахстан	г. Москва, Россия
«красивый»	Круг (0,049), среднее (3,7)	Угол (0,003), среднее (6,47)
		Отрезок (0,000), среднее (7,22)
«теплый»	Треугольник (0,018), среднее (5,62)	Угол (0,000), среднее (6,10)
	Квадрат (0,021), среднее (5,33)	Отрезок (0,000), среднее (6,42)
	Шестиугольник (0,022), среднее (5,21)	
«смелый»	Треугольник (0,002), среднее (4,26)	Волнистая (0,001), среднее (4,82)
	Квадрат (0,000), среднее (4,23)	
	Шестиугольник (0,002), среднее (0,02)	
«полезный»	Треугольник (0,015), среднее (4,49)	Волнистая (0,006), среднее (5,16)
	Квадрат (0,000), среднее (4,13)	Угол (0,008), среднее (6,11)
	Угол (0,008), среднее (6,11)	
«добрый»	Овал (0,046), среднее (3,35)	Угол (0,011), среднее (6,40)
«нежный»	Треугольник (0,028), среднее (4,01)	Отрезок (0,006), среднее (6,68)
«простой»	Угол (0,016), среднее (4,38)	Круг (0,037), среднее (4,39)
	Прямая (0,000), среднее (2,27)	Овал (0,002), среднее (5,41)
«трудолюбивый»:	Квадрат (0,024), среднее (4,66)	Волнистая (0,001), среднее (4,49)
«веселый»	Круг (0,031), среднее (3,58)	Угол (0,004), среднее (5,80)
	Квадрат (0,021), среднее (5,33)	Отрезок (0,003), среднее (6,33)
		Прямая (0,012), среднее (6,46)
«уверенный»	Прямая (0,044), среднее (5,60)	Волнистая (0,006), среднее (5,80)
	Квадрат (0,001), среднее (3,95)	Ромб (0,027), среднее (5,11)

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что для группы казахстанцев в целом характерно более положительное эмоциональное отношение к геометрическим фигурам, т.к. общие данные по среднему баллу меньше (от 2,27 до 5,81), чем у подростков московской выборки – средний балл выше (от 4.39 до 7.22) (наименьший балл присваивался испытуемыми при ранжировании самому красивому, теплomu и т.д.). Для казахстанской выборки положительными признаками обладают целостные фигуры за исключением параметра простоты и уверенности. Наиболее часто положительными характеристиками наделяется квадрат (теплый, смелый, полезный, трудолюбивый и уверенный). Равносторонний треугольник и шестиугольник воспринимается как теплый, смелый и полезный. Круг – красивый и веселый, а овал – добрый и нежный. Параметр простого понимается алма-атинскими подростками как состоящий из элементов (это прямой и угла), прямая воспринимается как уверенная. По видимому, восточному человеку необходимо учитывать в ориентировке в окружающем более общие данные и для алма-атинской выборки характерно преобладание эмоционально положительного целого над элементами фигур.

Для московских подростков эмоционально положительные характеристики даются частям фигур. Так, наиболее часто оценивается острый угол и описывается как красивый, теплый, полезный, добрый, веселый. Отрезок воспринимается как красивый, теплый, нежный и веселый. А волнистая линия наделяется характеристиками смелой, полезной, трудолюбивой и уверенной.

Простыми для москвичей являются круг и овал, т.е простота рассматривается не по составу, а по онтологическому значению, ведь первые базовые формы в жизни человека связаны с кругом и овалом – восприятие лица матери, солнца и др. В ориентировке московских подростков важную эмоциональную роль играют именно элементы целого, т.е. образ восприятия более дробный.

Для чего же необходимо изучать эмоциональное отношение к элементарной геометрии, какова же функция знаков и фигур в различных культурах? Интерпретацию полученных данных можно начать с высказывания А.Ф.Лосева, который пишет, что есть реальная жизнь, творчество отношений и есть статичная холодная рациональная наука. В этом существенная разница мировосприятия Востока и Запада. «Восточное сознание, правда, поднимается выше природного содержания и возносится к бесконечному, но перед лицом силы, которой страшиться индивидуум, оно знает себя лишь чем-то случайным», - пишет Гегель. «Дух, правда, зарождается на Востоке, но дело там еще обстоит так, что субъект еще не существует как личность...» (1, С.144-145), он выступает как субъект действия, а субъектом деятельности в обществе является род, организованная группа родственников с разделением функций (Шабельников В.К., 2004) Между этими двумя способами жизни и познания находится язык символов и форм. Он более древний, чем современные научные понятия и предшествует их выработке (Конрад Н.И., 2003; Фадеева Т., 2004). Фигуры и символы позволяют в ситуации Востока ситуативно маркировать и интерпретировать воспринимаемое. В концепции Ж.Пиаже это - наглядно-образное восприятие действительности, переходная форма от реальных объектов к абстрактным понятиям. Ребенку опора на наглядный образ позволяет формулировать субъективное представление о физических свойствах среды. Так же и в истории, например, пифагорейцы и орфики объясняли и описывали гармонию вселенной, ее ритм через числа. А число, в свою очередь, изображалось геометрической фигурой, которую легче представить наглядно. Пифагор выделяет «священный тетраксис» числа от одного до четырех, в сумме дававшие «декаду», т.е. 10 и их геометрические изображения – Окружность с точкой – 1, Окружность с пересечением под пря-



мым углом диаметров -2, треугольник в окружности – 3, квадрат в окружности – 4 и т.д.(3).

К.Г.Юнг пишет о коллективном бессознательном, на котором развивается индивидуальная психика. При этом важнейшую роль в отрыве человека от природы играют магия, ритуалы, религия и сопровождающие их знаки и символы. Они до сих пор сохраняют много от первоначального сакрального начала. Культурные символы и знаки – жизненные силы в построении человеческого образа, важные составляющие нашего ментального устройства – писал Юнг. В традиционных культурах у человека преобладает целостное восприятие мира, когда человек ощущает себя в неразрывной связи с космосом природой. Это выражается в тесной связи с бессознательным, через опыт сновидений, видений как общения с богами. «Органами ассимиляции и интеграции были божественные символы, свято охраняемые общим согласием» уточняет К.Юнг (5). Современный человек рационален, дезинтегрирован и разобщен, его сознание утратило способность вступать в прямой контакт с бессознательным с помощью символов и знаков. Поэтому ему не всегда доступен этот язык и архетипические образы могут вторгнуться в сознание в самых примитивных формах. Символы как социальные знаки предохраняют человека от соприкосновения с колоссальной энергией бессознательного.

Таким образом, различное эмоциональное восприятие элементарных геометрических фигур свидетельствует о различном типе ориентировки у казахстанских и московских подростков. Для людей восточной культуры они воспринимаются более эмоционально положительно и выступают в роли предпонятий, помогающих структурировать и ситуативно объяснять действительность с опорой на эти знаки. Для подростков Москвы изолированное восприятие деталей фигур, как более положительное, свидетельствует об ограниченности и специализации мышления, а так же его дифференциации и некотором упрощении. Они в большей степени используют в ориентировке вербально-понятийную, чем образную категоризацию.

Конечно, в данной статье мы не касались вопросов истории геометрических форм в культуре и традициях казахского и русского народов. Но считаем, что исследование эмоционального отношения к этим базовым фигурам и линиям позволят приоткрыть завесу и расширить представления о допонятийной ориентировке человека.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гегель Г.В. Лекции по истории философии. СПб 1994. с. 144-145.
2. Конрад Н.И. Восток-Запад. – М., 2003, с.498.
3. Фадеева Т. Образ и символ. – М..2004, с.9, с. 33-37.
4. Шабельников В.К. Психология души. – М.2003, с. 130-134.
5. Юнг К.Г. Человек и его символы. – СПб 1996 с.97. С.106.

## ВРЕМЕННАЯ ТРАНССПЕКТИВА И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОБРАЗОМ Я В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Исследовалась временная транспектива подростков. Анализировались структура временной транспективы, направленность, свойства времени в переживании человеком. Обнаружены тесные взаимосвязи между особенностями временной транспективы и образом «Я» подростка. Выявлены возрастные различия временной транспективы и образа «Я» у подростков 13-15 лет.*

**I.R. Zaynagabdinov**

## TIME TRANSSPECTIVE AND ITS CORRELATION WITH THE IDEA OF ONESELF IN ADOLESCENT AGE

*The subject of the research under consideration is adolescents' time transspective. The article deals with the analysis of its (transspective) structure, its time orientation, and different characteristics of time in a person's experience. According to the article there exist close connections between time transspective and the way person (adolescent) thinks of himself. The article shows that time transspective and the way young people think of themselves differ between different age group.*

Проблема психологического времени человека получила широкую разработку в отечественной и зарубежной психологии. В отечественной психологии теоретические подходы к изучению психологического времени разрабатывались Б.Г.Ананьевым (1968, 1977), С.Л. Рубинштейном (1940, 1973), Е.И. Головахой и А.А. Кроником (1982). Личностно-временная проблематика разрабатывалась К.А. Абульхановой-Славской (1977), В.И. Ковалевым (1979) и др. В зарубежной психологии она отражена в работах К. Левина (1935, 1942, 1943), Л. Фрэнка (1939, 1948), П. Фресс (1957), Ж. Нюттена (1985).

Термин «временная транспектива» обозначает феномен интеграции личного прошлого и будущего человека в его настоящем [3]. При экспериментальном исследовании временной транспективы человека выделяют ее содержание и формальные параметры [1]. Анализ содержания включает выделение главных категорий или тем при описании испытуемым своего прошлого, настоящего и будущего. Формальные параметры это протяженность, плотность, направленность, эмоциональный фон.

Данная статья содержит описание использованных процедур и часть результатов исследования временной транспективы подростков 13–15 лет. Изучались структура, направленность временной транспективы, особенности переживания времени подростками. Выявлена взаимосвязь временной транспективы с компонентами образа «Я» в этом возрасте. Определено влияние фактора «возраст» на изменение показателей временной транспективы. Всего в исследовании было выделено 62 показателя на каждого испытуемого, получено 400 значимых взаимосвязей между этими показателями и установлено влияние фактора «возраст» на 17 из них.

Достоверность результатов исследования обеспечена достаточным количеством испытуемых и использованием адекватных методов математической статистики. Эксперимент проводился среди подростков, учащихся 7-9 классов общеобразо-

вательной школы. Всего, приняло участие 85 подростков – 42 мальчика и 43 девочки. Для выяснения характера взаимосвязи показателей временной транспективы и образа «Я» применялся метод линейной корреляции. Для оценки влияния возраста на выделенные показатели временной транспективы и образа «Я» применялся однофакторный дисперсионный анализ.

Использовался следующий комплекс методик: 1) метод мотивационной индукции Ж. Нюттена; 2) графический тест кругов Т. Коттла; 3) методика «Шкалы и факторы времени» Е.И. Головахи и А.А. Кроник; 4) методика изучения самооценки Дембо – Рубинштейн в обработке А.М.Прихожан; 5) тест «20-ти высказываний» М.Куна и Т.Макпартленда; 6) анкета определения волевых качеств у учащихся 12-16 лет Н.И. Александровой и Т.И. Шульга.

*Для изучения структуры временной транспективы применялся метод мотивационной индукции Ж. Нюттена [4].*

Ж. Нюттен в своих работах использует близкий по значению термин «временная перспектива» и рассматривает ее как функцию составляющих ее мотивационных объектов, определяющих ее структуру, полноту отдельных периодов, глубину и т.д. Согласно методике, временную перспективу можно изучать в категориях социального либо календарного времени, приписывая каждому мотивационному объекту определенный индекс времени, соответствующий определенной категории. Поскольку мотивационные объекты могут располагаться, и в психологическом прошлом, и в психологическом настоящем, и в психологическом будущем, то методика сконструирована так, что выявляет, перспективу будущего, а прошлое и настоящее соответствуют категориям «прошлое» и «открытое настоящее» соответственно. В нашем исследовании, в структуре временной транспективы подростков мы выделили следующие периоды:

1. «прошлое» – упоминания о прошлом;
2. «открытое настоящее» – эта категория включала высказывания, выражающие желание подростков обладать какими-либо умениями, способностями, качествами и т.д.;
3. «период обучения» - высказывания относящиеся к периоду обучения в школе и в вузе;
4. «период взрослости» - высказывания относящиеся к периоду взрослости (от окончания обучения до выхода на пенсию);
5. «старость» - высказывания относящиеся к периоду старости;
6. «будущая жизнь в целом» - высказывания, которые относятся ко всему периоду предстоящей жизни подростков и которые не локализируются в определенном периоде;
7. «историческое будущее» – высказывания которые касаются мира и общества в целом, выходят за пределы жизни одного человека.

Количественная характеристика присваивалась каждой категории и равнялась количеству высказываний, которые в нее вошли. Это позволило сделать вывод о полноте (выраженности) периодов во временной транспективе подростков. По содержанию высказывания делились на позитивные и негативные.

Было установлено, что от седьмого к девятому классу у подростков происходит постепенное уменьшение числа положительных по содержанию мотивов связанных с периодом обучения, при этом становится более выраженной категория «жизнь в целом» – мотивы, которые относятся ко всей предстоящей жизни в целом. Особенно резко их увеличение происходит от седьмого к восьмому классу школы. Доля мотивов, связанных с периодом взрослости, также, уменьшается. Полнота категории «открытое настоящее», включающая желания подростка обладать какими-либо

качествами, способностями, умениями либо избавиться от чего-либо в своей личности, развивается V-образно, меньше всего их в восьмом классе. По другим категориям изменения не сильно выраженные.

Данные, исследования говорят о том, что в седьмом, восьмом и девятом классах негативные по содержанию мотивы также как положительные, неодинаково распределяются в структуре временной транспективы. Так, полнота категории «жизнь в целом» убывает с седьмого по восьмой класс и возрастает в девятом классе. Доля негативных мотивов, связанных с периодом обучения, возрастает от седьмого к восьмому классу и убывает в девятом классе. Доля мотивов относящихся к взрослости убывает с седьмого по девятый класс. Полнота категории «открытое настоящее» почти не меняется с седьмого по восьмой класс и возрастает в девятом классе.

Для определения *направленности* временной транспективы подростков использовался графический тест кругов Т. Коттла [1]. Данной методикой мы выясняли отношение подростков к своему прошлому, настоящему и будущему. В основе методики лежит предположение о том, что субъективное восприятие времени отражается в рисунке. Прошлое, настоящее и будущее могут быть представлены в виде трех кругов, и их размеры будут символизировать субъективное соотношение этих временных зон.

Испытуемым предлагалось на чистом листе бумаги изобразить в виде кругов свое прошлое, настоящее и будущее так, как они это себе представляют. Круги, согласно инструкции, могут быть любого диаметра и располагаться в любом месте листа. Диаметры кругов измерялись в миллиметрах и, исходя из суммы диаметров, принятой за 100% выяснялось соотношение субъективного прошлого, настоящего и будущего.

Дублирующей являлась методика определения временной ориентации Е.И. Головахи и А.А. Кроника [2]. Учащимся предлагались три семибальные шкалы в виде утверждений: «я живу прошлым – я живу настоящим», «я живу настоящим – я живу будущим», «я живу прошлым – я живу будущим». Если учащийся был в одинаковой мере согласен с обоими утверждениями, то отметку помещал в середине шкалы. Промежуточные между крайней и серединой отметки соответствовали большому или меньшему согласию с тем или иным утверждением.

Данные о направленности временной транспективы, полученные по результатам применения двух различных методик, сходятся относительно наименьшей ориентации подростков на свое прошлое. Однако, они не согласуются относительно ориентации на настоящее и будущее. По результатам применения методики определения временной ориентации Е.И. Головахи и А.А. Кроника, где учащиеся сами оценивали свою направленность, во всех классах преобладает ориентация на настоящее. Проективная методика Т. Коттла показала преимущественную ориентацию подростков на будущее. При этом, в 8 классе у подростков более выражена направленность временной транспективы на прошлое и настоящее и менее выражена направленность на будущее, чем в 7 и 9 классах.

Для исследования особенностей *переживания времени* подростками применялась методика «Шкалы и факторы времени» Е.И. Головахи и А.А. Кроника [2]. Согласно концепции психологического времени Е.И. Головахи и А.А. Кроника, существуют общие для всех людей три независимых фактора переживания времени. Эти факторы – степень дискретности, степень напряженности и эмоциональное отношение к диапазону времени – являются основными координатами пространства переживаний времени.

Содержание фактора континуальности – дискретности времени задается следующими показателями: «плавное – скачкообразное», «непрерывное – прерывис-



тое», «цельное – раздробленное», «однообразное – разнообразное». Дискретное время – это время скачкообразное, прерывистое, раздробленное, чаще разнообразное. Континуальное – время плавное, непрерывное, цельное, с тенденцией к однообразию.

Структуру фактора напряженности времени составляют показатели: «сжатое – растянутое», «пустое – насыщенное», «организованное – неорганизованное», «медленное – быстрое». Напряженное время – это время сжатое, насыщенное, организованное, достаточно быстрое. Ненапряженное – растянутое, пустое, неорганизованное, медленное.

Фактор эмоционального отношения к диапазону времени определяют показатели: «приятное – неприятное», «беспредельное – ограниченное». На его полюсах, переживание времени неприятно – ограниченным или приятно – беспредельным.

Учащимся предлагалось определить степень интенсивности вышеперечисленных десяти свойств времени в своем переживании. Свойства времени были представлены в виде семибалльных биполярных шкал. В соответствии с отметками на шкалах переживаний ответы учащихся оценивались по шкале от 1 балла (крайняя левая позиция) до 7 баллов (крайняя правая позиция).

Полученные данные показывают различия в переживании времени подростками в 13, 14 и 15 лет. Значение таких свойств как «течет медленно – течет быстро», «пустое – насыщенное» и «однообразное – разнообразное» падают от седьмого к восьмому классу и возрастают в девятом классе. Значения свойств «непрерывное – прерывистое», «сжатое – растянутое», «организованное – неорганизованное», «беспредельное – ограниченное» возрастают с седьмого по восьмой класс и убывают в девятом. От седьмого к девятому классу возрастают значения свойств «плавное – скачкообразное», «приятное – неприятное», «цельное – раздробленное».

Методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в обработке А.М. Прихожан была направлена на изучение частных *самооценок и уровня притязаний*, составляющих образ «Я» подростка.

Учащимся были представлены семь характеристик: здоровье, ум и способности, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе.

Условно эти характеристики изображались в виде вертикальных шкал размером 100 миллиметров. Учащиеся оценивали уровень развития каждого качества, стороны своей личности в настоящий момент времени (самооценка) и уровень развития, при котором были бы удовлетворены собой или чувствовали гордость за себя (уровень притязаний), отмечая это на шкалах.

Ответы учащихся получили количественную характеристику по каждой шкале путем измерения расстояний в миллиметрах от нижней точки шкалы до отметок на ней. Обработывались все шкалы, кроме первой, которая рассматривалась как тренировочная. Далее, полученные средние значения по каждому показателю в классе, сравнивались со значениями нормы, приведенными в методике. При интерпретации данных учитывалось, также, расхождение между самооценкой и уровнем притязаний.

Каждому учащемуся предлагался бланк методики, содержащий инструкцию и задание. Выполнение задания вместе с чтением инструкции длилось 10-12 минут.

Значения показателей частных самооценок и уровня притязаний у большинства учащихся, во всех группах испытуемых, являются средними или высокими, т.е. адекватны и находятся в пределах нормы. Внутри этого уровня найдена определенная возрастная динамика. Так, в 8 классе возрастает самооценка уверенности в себе. Самооценка собственного авторитета у сверстников постепенно поднимается

от 7 к 9 классу. Самооценка ума и способностей, характера, умения многое делать своими руками и внешности ниже у учащихся в 8 классе, чем у учащихся в 7 и 9 классах.

Динамика уровня притязаний одинаковая, V-образная, по всем выделенным характеристикам, т.е. имеет точку падения в 8 классе.

Согласно методике, выделяются три степени расхождения между самооценкой и уровнем притязаний: слабая, умеренная и сильная. За норму, принимается умеренная степень расхождения. Средние значения показателей расхождения от 7 к 9 классу двигаются от сильной к умеренной степени. При этом в 8 классе расхождения относительно характера, авторитета у сверстников, умения многое делать своими руками и уверенности в себе, оказались ниже, чем в 9 классе.

Тест 20-ти высказываний М.Куна и Т.Макпартленда в нашем исследовании использовался для изучения осознаваемых подростками собственных *социальных ролей, статусов и индивидуальных характеристик*, которые составляют осознанный образ «Я» подростка.

Процедура применения методики состояла в том, что учащимся предлагалось заполнить по одному анкетному листу с 20-ю пронумерованными пустыми линейками, ответив на вопрос «Кто я?». На выполнение задания отводилось 12 минут.

Обработка ответов по данному тесту осуществлялась методом контент-анализа. Все ответы были разделены на две категории: «объективная» и «субъективная». Объективным ответ считался в том случае, если испытуемый указывал на то, что он относит себя к общеизвестной социальной группе, статусу или роли («ученик», «девушка», «сын»). Ответ принимался за субъективный, если испытуемый характеризовал или оценивал себя, выражал свои чувства или состояния и т.д. («умный», «красивая», «голодный»).

В результате применения теста 20-ти высказываний М.Куна и Т.Макпартленда мы выделили два показателя представлений подростков о себе: общепризнанные социальные статусы и роли составили показатель объективных высказываний о себе, а характеристики данные себе подростками собрали показатель субъективных высказываний. Эти компоненты неодинаково соотносятся в самосознании подростков учащихся в 7, 8, и 9 классах. В 7 классе преобладает объективный компонент, а в 8 и 9 классах субъективный. По содержанию, в 7 классе характеристика себя в основном позитивная как у мальчиков, так и у девочек. В 8 и 9 классах у мальчиков больше негативных характеристик, чем у девочек.

Установлено, что динамика объективного и субъективного компонентов представлений о себе подростков является V-образной. Объективная составляющая представлений о себе у подростков резко убывает от 7 к 8 классу и незначительно возрастает в 9 классе. Субъективная составляющая, также, убывает с 7 по 8 класс и значительно увеличивается в 9 классе. Средние значения этих показателей в 8 классе значительно ниже, чем в 7 и 9 классах.

*Для изучения представлений учащихся об уровне развития собственных волевых качеств, использовалась анкета определения волевых качеств у учащихся 12-16 лет Н.И.Александровой и Т.И.Шульги.*

Каждому учащемуся было предложено оценить степень развития у себя одиннадцати определенных волевых качеств: дисциплинированность, настойчивость, упорство, выдержка и самообладание, решительность, смелость, самостоятельность, организованность, деловитость, инициативность, целеустремленность.

Оценка производилась по шкале: «очень развито» – «хорошо развито» – «слабо развито». При обработке результатов количественная характеристика приписывалась каждому качеству в зависимости от отметки на анкете: «очень развито» – 3

балла, «хорошо развито» – 2 балла, «слабо развито» – 1 балл.

Рассмотрим, как изменяется волевая сторона в образе «Я» учащихся. Учащиеся в седьмом и девятом классах оценивают себя как более самостоятельных и менее выдержанных, чем подростки в восьмом классе. Самостоятельность в подростковом возрасте выражается в умении следовать своим убеждениям, полагании на собственные силы, не прибегая к помощи других, владении поведением, отстаивании своего мнения, отличного от мнения других. Выдержка проявляется в способности сохранять ясность ума, управлять своими чувствами и действиями в условиях высокого эмоционального возбуждения или подавленности, в способности сдерживать импульсы напряжения, утомления при возникновении неожиданных трудностей, неудач и других неблагоприятных факторов, менее импульсивными.

Установлено, что такие волевые качества как дисциплинированность и организованность оцениваются подростком тем выше, чем он старше, а уровень развития настойчивости, наоборот, с возрастом оценивается ниже. Уровень развития у себя упорства, решительности и самостоятельности подростки, учащиеся в 8 классе, оценивают ниже, чем подростки в 7 и 9 классах. Оценка уровня развития выдержки, смелости, деловитости, инициативности и целеустремленности поднимается от 7 к 8 классу и снижается в 9 классе.

Для изучения взаимосвязи временной транспективы и образа «Я» в возрасте 13-15 лет, в исследовании применялся корреляционный анализ. Обнаружена взаимосвязь особенностей структуры временной транспективы подростков с уровнем частных самооценок и притязаний, расхождением между уровнем частных самооценок и притязаний, с «объективными» и «субъективными» представлениями о себе.

В структуру временной транспективы подростка мы включали периоды прошлого, обучения, взрослости, старости и категории: «историческое будущее», «жизнь в целом», «открытое настоящее». Было установлено, что наиболее полными в подростковом возрасте являются период обучения и категория «вся будущая жизнь». Менее полными – «открытое настоящее», период взрослости и прошлое. Высказывания, относящиеся к периоду старости и историческому будущему, составили наименьший процент из общего числа высказываний подростков и поэтому являются наименее полными. Однако, в седьмом, восьмом и девятом классах наблюдалась различная выраженность этих категорий в структуре временной транспективы подростков.

Обнаружена следующая взаимосвязь структуры временной транспективы с образом «Я». Чем более полным в позитивном плане является период обучения, тем менее реалистичны представления подростков о собственном авторитете у сверстников и ниже самооценка по этой характеристике. Чем менее полным является период обучения во временной транспективе, тем выше самооценка своего авторитета у сверстников и она более реалистична.

Выявлено, что чем больше у подростков положительных мотивов, не имеющих временного кода, т.е. не включенных в конкретный период будущего, тем меньшее число осознаваемых социальных ролей и статусов они проявляют. Чем меньше подобных мотивов, тем выше осознание подростками своих социальных статусов и ролей.

Обнаружено, что чем больше негативных мотивов неопределенных во времени у подростков, тем больше у них осознаваемых субъективных характеристик и более адекватны их представления о собственной внешности, выше ее самооценка. Чем меньше негативных высказываний относящихся к жизни в целом обнаружено у подростков, тем меньше осознаваемых субъективных характеристик, ниже само-

оценка по шкале «внешность» и больше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по этой шкале у учащихся в 7-9 классах.

Выявлено, что чем больше во временной трансспективе положительных мотивов, связанных с образом «Я» (категория «открытое настоящее»), т.е. желаний уметь что-либо, обладать какими-либо способностями или качествами, тем больше осознаваемых подростками у себя субъективных характеристик, выше уровень притязаний относительно ума и способностей. Чем меньше позитивных высказываний подростков, выражающих желание уметь что-либо, обладать какими-либо способностями или качествами, тем меньше субъективных характеристик и ниже уровень притязаний по характеристике «ум и способности» у учащихся в 7-9 классах.

Показано, что чем более полной в негативном плане является категория «открытое настоящее» у подростков, тем меньше осознаваемых социальных статусов и ролей мы находим и больше субъективных характеристик, у них ниже уровень притязаний по шкале «умение многое делать своими руками». Чем менее полной в негативном плане является категория «открытое настоящее», тем больше осознаваемых социальных статусов и ролей и меньше субъективных характеристик, выше уровень притязаний по шкале «умение многое делать своими руками» мы обнаруживаем у учащихся.

Корреляционный анализ данных показал также, что чем более полным в позитивном плане является период взрослости во временной трансспективе подростков, тем больше число осознаваемых социальных ролей и статусов и меньше субъективных характеристик было обнаружено. Чем меньше положительных мотивов у подростков связанных с периодом взрослости, тем меньше осознаваемых социальных ролей и статусов и больше субъективных характеристик можно выделить.

Чем больше отрицательных мотивов, связанных с периодом взрослости было обнаружено у подростков, тем больше осознаваемых социальных ролей и статусов и меньше субъективных характеристик проявлялось у них. Чем меньше подобных мотивов у подростков, тем меньше осознаваемых социальных ролей и статусов и больше субъективных характеристик они проявляют.

При большом количестве положительных высказываний о прошлом, меньше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по шкале «уверенность в себе» у подростков 7-9 классов. При меньшем количестве положительных высказываний о прошлом, больше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по шкале «уверенность в себе» у подростков.

Таким образом, особенности структуры временной трансспективы подростков 7-9 классов взаимосвязаны с уровнем самооценки и притязаний, расхождением между ними, количеством осознаваемых подростками социальных статусов и ролей и числом субъективных характеристик.

При рассмотрении следующего критерия временной трансспективы – направленности, выявлено, что он взаимосвязан с двумя характеристиками образа «Я».

При большей направленности временной трансспективы на прошлое, тем ниже самооценка уверенности в себе у подростков 7-9 классов. Меньшая выраженность направленности на прошлое у подростков сопутствует более высокой самооценке уверенности в себе.

Чем больше направленность на будущее у подростков, тем выше уровень притязаний по характеристике «уверенность в себе» и чем меньше направленность на будущее, тем ниже желаемый уровень уверенности в себе у учащихся.

Обнаружена взаимосвязь особенности переживания времени подростками с составляющими образа «Я» в этом возрасте.

Данные исследования говорят о том, что те подростки, у которых более высо-



кая самооценка авторитета у сверстников и при этом они имеют менее полные представления о себе, переживают время более плавным. А подростки с более низкой самооценкой по выделенной характеристике и более полными представлениями о себе переживают время как скачкообразное. Также, при переживании времени скачкообразным, разрыв между самооценкой и уровнем притязаний по характеристикам «авторитет у сверстников» и «уверенность в себе» больше, чем при переживании времени плавным.

Подростки с высокой самооценкой характера переживают время как непрерывное, а для подростков с низкой самооценкой характера оно более прерывистое.

Переживанию времени однообразным сопутствует более низкая самооценка подростков по характеристике «уверенность в себе». При переживании разнообразным – высокая.

Корреляционный анализ показал, что при высокой интенсивности переживания времени сжатым у подростков, больше осознаваемых субъективных характеристик, выше и более адекватна оценка уровня развития ума и способностей у себя, выше оценка собственной внешности. При высокой интенсивности переживания времени растянутым у подростков, меньше осознаваемых субъективных характеристик, ниже и менее адекватна оценка уровня развития собственного ума и способностей, ниже оценка внешности.

Переживанию времени пустым у подростков сопутствует более низкая самооценка по характеристике «уверенность в себе», чем при переживании времени насыщенным.

Выявлено, что при более организованном времени подростков, выше самооценка и уровень притязаний по характеристикам «характер», «авторитет у сверстников» и выше самооценка по характеристике «внешность», чем при неорганизованном времени у учащихся 7-9 классов.

При медленном течении переживания времени подростков, меньше осознаваемых субъективных характеристик, ниже уровень притязаний по характеристикам «ум и способности», «умение многое делать своими руками» чем при быстром течении времени в переживании у учащихся 7-9 классов.

Анализ показал, что при высокой интенсивности переживания времени неприятным подростками, обнаружено большее расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по характеристикам «характер», «авторитет у сверстников», «внешность», «уверенность в себе». При переживании времени подростками приятным, расхождения между самооценкой и уровнем притязаний по этим шкалам ниже. Следует отметить, что по этим шкалам в седьмом классе обнаружено высокое расхождение, а в восьмом и девятом классах умеренное расхождение.

Переживанию времени неприятным у подростков сопутствует более низкая оценка собственной внешности, чем при переживании времени приятным. При этом, чем выше интенсивность переживания времени подростками беспредельным, тем выше оценка собственного характера, меньше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по характеристике «авторитет у сверстников». При высокой интенсивности переживания подростками времени ограниченным, самооценка по характеристике «характер» ниже и расхождение между самооценкой и уровнем притязаний по характеристике «авторитет у сверстников» сильнее.

Применение однофакторного дисперсионного анализа показало значимое влияние фактора «возраст» на такие показатели временной транспективы и образа «Я» как полнота категорий «открытое настоящее», «жизнь в целом» и периода взрослости в структуре временной транспективы, переживание подростками таких свойств времени, как «плавное-скачкообразное», «течет медленно-течет быстро», «сжатое-

растянутое», полноту «объективных» и «субъективных» представлений о себе, самооценка внешности, уровень притязаний относительно ума и своих способностей.

Проведенная экспериментальная работа по исследованию временной транспективы учащихся 7-9 классов позволяет сделать следующие выводы:

1. Характеристиками временной транспективы являются содержание, структура, направленность, особенности переживания времени человеком, которые имеют определенную динамику развития в 13-15 лет.

2. Структура временной транспективы подростков 13-15 лет включает в себя периоды прошлого, обучения, взрослости, старости и категории «открытое настоящее», «историческое будущее» и «жизнь в целом». Наибольшая часть мотивов подростков локализуется в периоде обучения в школе и вузе или не имеет определенного временного индекса. Наименьшая часть связана с категорией «историческое будущее» и периодом старости.

3. С 7 по 9 класс школы сохраняется общая картина направленности временной транспективы подростков. Преобладает ориентация на будущее и настоящее, на прошлое подростки ориентированы меньше.

4. С 7 по 9 класс школы подростки по-разному переживают время. В 7 классе школы время в переживании подростков течет быстро, оно разнообразное, насыщенное, растянутое, приятное, цельное, непрерывное, организованное. В 8 классе – разнообразное, растянутое, насыщенное, неорганизованное, приятное. В 9 классе – течет быстро, скачкообразное, насыщенное, разнообразное, непрерывное, беспредельное, сжатое.

5. Динамика временной транспективы соотносится с этапами становления образа «Я» подростков – изменением уровня частных самооценок и притязаний, соотношением субъективного и объективного компонентов представлений о себе, уровнем развития волевых качеств.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Спиридонова И. А. Временная транспектива субъекта: влияние возраста и раннего предметного обучения. Дис. канд. психол. Наук. М. , 2002.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
3. Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни. Дис. канд. психол. наук. М., 1979.
4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. /Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004.

## **РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Акбиева З.С.**

### **ИЗДЕРЖКИ КАРЬЕРНОГО РОСТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НРАВСТВЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- РЕЛЕВАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

*В статье представлены теоретические и практические подходы к двойственному лику карьеры психолога, которые определяются через практику социальных взаимодействий с другими и с самим собой, личностное включение специалиста в освоение, развитие и совершенствование профессиональной деятельности, успешный опыт самостоятельной профессиональной деятельности, сопряжение эмоционально-ценностного и профессионально-личностного опыта. Подчеркивается важность такого профессионального качества как особый деонтологический менталитет, основу которого составляют личностные смысловые структуры, определяющие этические мотивы и способы деятельности безотносительно к институциональным стандартам.*

**Akbieva Z.S.**

### **THE FLAWS OF CAREER DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL ETHICS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL-RELEVANT OCCUPATION**

*This article depicts theoretical and practical attitudes towards ambiguous psychologist career determined by the practice of social interactions with the others and with yourself, anticipation of specialists in the process of exploration and development of their professional activity, successful experience of independent professional activity, coupling subjective axiological experience with professional experience. There also explained importance of such professional quality as a special deontological mentality, which is based on personal conceptual structures specifying ethics motives and ways of producing activity without connection with the institutional standards.*

В последнее время возникает интерес к проблемам психологического здоровья личности как необходимого условия психологического обеспечения профессиональной деятельности.

Во-первых, следует остановиться на том, что трудовая деятельность изначально несет в себе потенциальную угрозу для психического здоровья человека, что, конечно же, не прошло мимо внимания психоаналитиков. Фрейд рассматривал труд как необходимость, которая продиктована потребностью человека в пище и средствах к существованию (Фрейд З., 1992). Он считал также, что формализованная структура трудовой деятельности человека в обществе препятствует свободному удовлетворению фундаментальных сексуальных и агрессивных инстинктов. Организационные структуры и деловая этика предписывают работникам выполнять правила поведения и вынуждают их руководствоваться в жизни принципом реальности, а не более

соблазнительным принципом удовольствия. Функциональные и должностные обязанности должны быть подчинены установленным правилам, которые не позволяют мгновенно удовлетворять инстинктивные влечения.

Трудовая деятельность также может вызывать потенциально негативные эффекты патологической привязанности к работе. Фрейд построил гидравлическую модель жизненной энергии, полагая, что количество имеющейся у человека энергии зафиксировано, и если он тратит много сил на трудовую деятельность, то на любовь и личностную активность остается гораздо меньше энергии. Идеальным считается состояние покоя, равновесия. Фрейд полагал, что душевная жизнь – это последовательный непрерывный процесс. Закон сохранения энергии применим к ней так же, как и ко всем другим процессам. По Фрейду явной функцией труда является самосохранение, в то время как его скрытой или латентной функцией является катектирование энергии, которое препятствует прямому или косвенному удовлетворению сексуальных или агрессивных инстинктов.

Однако неудовлетворенные агрессивные и сексуальные побуждения проецируются на саму трудовую деятельность, что выражается в том, что в рабочей обстановке наблюдается высокий уровень агрессии. Каждый человек имеет свое отношение к своей работе. Для одного – это необходимость, для другого работа – больше зло, чем необходимость.

В настоящее время все новые и новые люди с головой уходят в свою работу. Она составляет главное содержание их жизни. Семья и друзья – если они вообще есть – играют всего лишь второстепенную роль, часто даже воспринимаются как помеха. В таких случаях, когда не установлен баланс между работой и прочей социальной жизнью, когда карьера подчиняет себе человека, вполне вероятны неблагоприятные патопсихологические последствия, такие как трудовая аддикция. Ее причинами являются чрезвычайная склонность к профессиональному самовыражению и карьерному росту, неумеренная потребность в поддержании порядка, бесконтрольное желание манипулировать, властвовать и управлять окружающими, навязчивое стремление к четкому достижению поставленных целей; гипертрофированная потребность в чувстве собственной успешности (Фернхем А., Хейвен П., 2001).

В рамках нашего интереса к карьере современного человека неизбежно обнаруживается явление «трудоголизма», обозначающее психологическую зависимость от работы и неисчерпаемую потребность непрестанно трудиться. Трудоголизм имеет внутреннее и внешнее подкрепление. Внутреннее подкрепление связано с убежденностью человека в том, что полностью «выкладываться» на работе – правильно и достойно. Внешнее подкрепление питается из одобрения других (часто руководителей, начальников), которые всячески превозносят такое отношение сотрудника к делу, охотно взваливают на такого безотказного работника массу дополнительных обязанностей и функций, подчеркивая, что только ему это «по плечу», что без него «как без рук». Следует признать, что это эффект, возвращенный не трудовой мотивацией, а скорее трудовой манипуляцией.

Трудоголики с точки зрения обычного обывателя достаточно часто воспринимаются как неумные «карьеристы». В реальности это люди, которые хотят и умеют работать много и усердно; почти всегда они работают больше и лучше, чем предписывают их должностные обязанности и ожидают их коллеги или работодатели. Трудоголики работают интенсивно, энергично, с большим желанием и стремятся во всем быть лучшими. В личностном плане они испытывают сильные сомнения в себе, ориентированы на успех и испытывают сильные фрустрации при неудаче. В настоящее время стремление каждого к значительной и престижной работе оборачивается тем, что человек всегда и везде без устали трудится и трудится, и не замечает порой,



что в его жизни уже нет место отдыху. Такие люди способны получать удовольствие только от одного вида деятельности – труда. Но, избегая однозначной стигматизации «трудоголик», следует заметить, что само явление трудоголизма неоднородно, как и различны типы трудоголиков. На наш взгляд в российской действительности можно выделить следующие типы трудоголиков: *героический трудоголик, адаптированный трудоголик, несистематический трудоголик, статусный трудоголик*. Издержки карьерного роста для трудоголиков связаны с тем, что карьера цепко держит человека в своих объятиях, лишая его полноценной радостной жизни и угрожая его психическому здоровью.

Издержки карьерного роста, на наш взгляд преодолимы в рамках профессионально-релевантного поведения, при этом высокой эффективности профессионально-релевантного поведения соответствует успешный карьерный рост. Под профессионально-релевантным поведением понимаются действия, поступки и мотивация человека, адекватные человеческой миссии в рамках профессионального служения (оставаться человеком, исполняя профессиональную роль). Успешность карьерного продвижения как эффективность профессиональной деятельности специалиста непосредственно связана с позитивной профессиональной идентичностью, комплексно реализуемой в пространстве Я - Другие - Дело.

Непременными условиями возникновения, достижения и поддержания профессионально-релевантного поведения, и в частности, профессиональной карьеры являются практика социальных взаимодействий с другими и с самим собой, личностное включение специалиста в освоение, развитие и совершенствование профессиональной деятельности, успешный опыт самостоятельной профессиональной деятельности, сопряжение эмоционально-ценностного и профессионально-личностного опыта как своего собственного, так и других профессионалов. Развитие профессионально-релевантного поведения происходит как реализация активной позиции субъекта в профессиональной деятельности по двум взаимосвязанным направлениям: 1) повышение уровня профессиональных знаний, умений и навыков; 2) развитие профессионально важных личностных качеств и способностей.

Об этом же (состоится или не состоится человек) пишут А.А. Бодалев, Е.А. Климов. Имея в виду ход развития человека, как индивида, как личности, как субъекта деятельности, Е.А. Климов настойчиво подчеркивал, что в различных временных точках жизненного пути человека, к моменту достижения которых последний уже накопил какой-то определенный опыт познания, труда, общения, наложивший печать на особенности характеристик познавательных процессов, его эмоционально-волевой сферы, его поведения, постоянно возникают объективные ситуации, ставящие человека перед выбором: что и как делать дальше и как дальше жить? И в этих коллизиях ситуаций, которые могут ставить человека перед очень непростыми проблемами — и его как личность, определяющую свое отношение к происходящему, и его как обладающего свободой воли субъекта, который должен сделать выбор, какое будущее для себя он дальше предпочтет, — он должен принять решение и начать его осуществлять. И, понятно, от того, как он поступит в этот важнейший для своей судьбы момент, полагает А.А. Бодалев, будет в значительной мере зависеть, состоится ли действительно вершина в его развитии на следующих отрезках его жизненного пути и какой она будет (Бодалев А.А., Рудкевич Л.А., 2003).

Таким образом, обнаруживается еще и двойственный лик карьеры: внутренне по результатам, достижениям совокупный итог огромный, а по социальной выраженности, признанию («Призвание есть, признания нет», - любила повторять Е. Ауэрбах) - нет. Издержка карьерного роста проявляется здесь в том, что человек, решая эту проблему – внутренняя убежденность – внешнее подтверждение – реша-

ет ее нередко в пользу последнего, тем самым, предавая самого себя. Образно выражаясь, карьера побеждает, «съедает» человека.

Обнаружение того, что прошлые действия, равно как и актуальные намерения и планы, не соответствуют жизненной цели, приводит к их обесмысливанию. Иногда целый отрезок, а то и вся прожитая жизнь, теряет свой смысл, так как становится очевидной ее оторванность от собственной жизненной цели. Вместе с утратой смысла жизни утрачивается и смысл «Я». Собственные качества и черты оказываются столь ненужными и отчужденными, как и дела, которые этими чертами «обеспечивались». Возникает феномен «потерянного Я». Обнаружение бессодержательности, пустоты собственной жизненной цели сталкивает человека с проблемой недостаточной нравственной, ценностной обоснованности собственного существования. Возникает феномен «неоправданного Я».

Происхождение этих феноменов – расщепление самосознания, потеря себя и переживание неоправданности своего «Я» – отнюдь не сводится к внутриспсихической «механике» самосознания, к нарушениям в его работе. Напротив, эти феномены – результат работы самосознания. В самом деле, формальный анализ не позволяет ответить на вопрос о том, почему личность не находит такой жизненной цели, которая соединила бы разобщенные мотивационные сферы. Почему-то иногда то, к чему реально приходит человек в своей жизни, не устраивает его, не наполняет содержанием а, напротив, опустошает его жизненную цель (Столин В.В., 1983).

Профессиональная самореализация личности на жизненном пути предполагает следующие выделенные Коростылевой Л.А. этапы: профессиональное самоопределение (выбор вида и направленности деятельности), становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности (Коростылева Л.А., 2001).

На первом этапе превалирует блок ХОЧУ (интересы, желания, влечения, аутентичность), посредством мотивационно-смысловых и ценностно-смысловых связей, производится построение профессиональной перспективы самой личностью. В случае превалирования блока НАДО при выборе будущей профессии предпочтение отдается долженствованию, социальному запросу, т.е. мнениям других лиц (родителей, родственников, друзей, сверстников и др.), или ориентации на престижные профессии, без учета своих интересов и склонностей. И тогда затруднения начинают возникать в ходе самореализации личности уже на первом этапе — этапе самоопределения и переносятся на последующие этапы.

В процессе последующего профессионального становления уточняется адекватность осуществления профессионального выбора. Если на этапе самоопределения в результате преобладания соответствующих мотивационно-смысловых связей превалирует блок ХОЧУ, то на этапе становления — блок МОГУ, после которого следует блок НАДО. Однако, если блоки в большей степени совпадают с мотивационно-потребностной сферой и гораздо в меньшей с ценностно-мотивационной, и при этом в блоке ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ превалируют апперцепция и антиципация, негативно воздействующие на ход принятия решения, то наблюдается действие барьеров самореализации личности, сказывающихся на процессе самореализации личности в профессиональной сфере.

Этап профессионального роста включает развитие профессиональной компетентности и последующую адаптацию уже не себя к профессии, а профессии к себе (Е. П. Ильин). Безусловно, существует преемственность, плавный переход между этапами профессионального становления и профессионального роста. Последний соответствует высокому уровню самореализации личности — уровню смысложизненной и ценностной реализации (сущностной аутентичности). По мнению Коросты-

левой Л.А. существует сбалансированность между блоками модели при некотором превалировании блока ХОЧУ, взаимосвязанного со смысловыми и ценностными ориентациями. При этом блок ХОЧУ содержит выраженный компонент аутентичности. Низкий уровень самореализации отличается преобладанием данного блока с примитивно выраженным превалирующим потребностным компонентом. Именно на этом уровне часто аккумулируются различного рода затруднения самореализации в профессиональной сфере.

Кроме выше перечисленных, есть ряд трудностей, которые угрожают карьерному росту изнутри, образуя ловушки, как для новичков, так и для профессионалов. Все препятствия в развитии специалиста-психолога, выделенные исследователями (К. А. Абульханова, К. Витакер, В. Н. Дружинин, Г.А. Миккин, В.М. Розин, Д.Г. Трунов, Э.Г. Эйдемиллер и др.), разделены Л.Б. Шнейдер на три группы: 1. трудности, обусловленные характером профессиональных ситуаций (профессиональные мифы, техническое манипулирование, поспешные выводы, состояние ревностного любителя, синдром сгорания и профессиональные деформации); 2. трудности, связанные с построением отношений (чувство превосходства, ревность и зависть, желание быть принятым, не умение дифференцировать себя от других, «слепое» подражание своему наставнику, неадекватная оценка непроверенных мнений или, напротив, фиксированных раз и навсегда установок); 3. трудности, порождаемые неразвитым (неадекватным) образом самого себя (чрезвычайное любопытство и активность, чувство поражения, лень, личное восхищение, неспособность к рефлексии, не знание своих слабостей и достоинств, неадекватная оценка своих отдельных действий и проявлений, неумение различать субъективную и объективную реальность).

Важным качеством современного специалиста считается особый - деонтологический менталитет, основу которого составляют личностные смысловые структуры, определяющие этические мотивы и способы деятельности безотносительно к институциональным стандартам. Данное обстоятельство подчеркивает особую социальную роль профессиональной этики, являющейся важной частью профессиональной культуры.

Профессиональная нравственность теснейшим образом связана с повседневной практикой человека. Это приводит к неоднозначным последствиям. С одной стороны, именно через профессиональную нравственность утверждаются в конечном счете высшие нравственные ценности. Но с другой стороны, профессия не может быть высшей нравственной ценностью. Кроме того, под воздействием непосредственного «дыхания жизни» порой происходит выхолащивание, профанация нравственных ориентиров, установок (вспомним «сверхавантюрную» карьеру). Они иногда подменяются целесообразностью, сущее становится должным, происходит «технологизация» предписаний этики, т.е. их не всегда можно отличить от чисто профессиональных приемов и не всегда понятно, в чем именно проявляются совесть, долг, как это связано с добром и справедливостью. В этом нетрудно убедиться, обратившись к некоторым советам так называемой деловой этики, которые помогают найти контакт с партнером, «уговорить» его заключить выгодное соглашение и др.

Думается, не секрет, что в наше время имеют распространение случаи весьма вольной трактовки профессионального долга, отхода от нравственных ценностей. В СМИ периодически появляются материалы о заведомо неправильных диагнозах, несправедливых приговорах, о поборах и взятках людей самых благородных профессий, о чрезмерной любознательности и «разговорчивости» некоторых врачей, священников, психологов, социологов, работников сервиса и др. (нарушение принципа конфиденциальности).

Профессиональная нравственность конкретно, детально направляет помыслы, чувства, поступки человека, а поэтому в ней более напряженно, глубоко выявляются **отношения личности и общества**. В связи с этим центральными, исходными понятиями профессиональной морали, как полагает Л.А. Попов (2001), являются понятия профессионального долга, профессиональной ответственности, профессиональной совести, профессиональной справедливости, профессиональной чести и профессионального достоинства, профессионального такта.

Для профессионального роста и самосовершенствования специалиста необходимо профессиональное общение, которое содержит потенциальную возможность выполнения регулятивных функций внутри профессионального сообщества (3). В профессиональной общности есть не только избыточность стандартов, издержки «поточной и поверхностной подготовки» специалистов, но в этих непростых профессиональных отношениях между представителями различных профессиональных школ, направлений и технологий существует потенциал для развития разностороннего и эффективного специалиста, «способного к коллегиальности, толерантности, позитивизму и юмору». Трудно не согласиться с этим в свете построения профессионально-релевантного поведения через отношения в профессиональном сообществе.

Специфика профессиональной морали и этики выражается не только в соответствующих понятиях. Высшие нравственные ценности конкретизируются в соответствующих принципах.

Для профессиональной этики исходным является принцип **гуманизма**, т.е. признания ценности, неповторимости каждой человеческой личности, утверждения в повседневной деятельности ее прав не только на жизнь, здоровье, но и на честь, достоинство, свободу. Принцип гуманизма в определенной мере дополняется, конкретизируется принципом **оптимизма**, который заключается в доверительном, доброжелательном отношении к другим людям. При этом следует подчеркнуть, что профессиональный оптимизм должен быть подкреплен профессиональной самоотверженностью, творческим отношением к делу. Оптимизм важен для специалиста не только потому, что он способствует достижению успеха, но и потому, что он в немалой степени возвышает, поддерживает достоинство человеческой личности. Профессиональная деятельность, повседневное существование тогда будут соответствовать подлинному человеческому призванию, когда они одухотворены высокой идеей патриотизма и толерантности.

Мир профессиональной этики достаточно многообразен. Число видов, отраслей профессиональной нравственности в связи с усложнением общественных отношений постепенно увеличивается. Между различными отраслями профессиональной нравственности отношения довольно сложные и неоднозначные. Но такой вид профессиональной этики как деловая этика занимает особое, направляющее положение, предписания которого, учитываются практически во всех видах деятельности. Не стоит забывать о том, что деловая этика должна постоянно подпитываться высшими ценностями. Именно высшие ценности дают надежные ориентиры в самых противоречивых жизненных ситуациях, стимулируют выполнение простых норм нравственности в профессиональной деятельности. Л.Рубинштейн полагал, что смысл человеческой жизни – быть «источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» (Рубинштейн С.Л., 1997).

Таким образом, полноценная нравственная жизнь любого человека в профессиональной сфере невозможна без органичного согласования, постоянного сопряжения высших общечеловеческих ценностей и повседневных устремлений.



**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? М., 2003.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности. Дис...доктора психол. наук. СПб, 2001.
3. Модели мира. М., 1997.
4. Попов Л.А. Десять лекций по этике: М., 2001.
5. Столин В.В. Состояние самосознания личности. М., 1983.
6. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб., Питер, 2001.
7. Фрейд З. Недовольство культурой // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М., 1992
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.

## ПРОБЛЕМА МЕЖПОКОЛЕННОЙ ПЕРЕДАЧИ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК В СЕМЬЕ

*В статье рассматриваются психологические особенности, механизмы, динамика, условия передачи (трансмиссии) воспитательных установок из поколения в поколение (от родителей к детям) в рамках конкретной семьи. Основная задача исследования состоит в выявлении базовых инвариантов и вариативных компонентов родительских установок, которые консервативно повторяются из прародительской семьи в нуклеарной или видоизменяются в поколениях.*

**Varutskiy U.A.**

## THE ISSUE OF SHARING OF PARENTAL MINDSETS THROUGH GENERATIONS

*The following article regards psychological peculiarities, mechanisms, dynamic and conditions of sharing (transferring) educational mindsets through generations (from parents to children) within specific family. The goal of the research is to define basic invariants and variable components, which repeat themselves from the progenitor family to the nuclear family or change through generations.*

Проблематика передачи последующему поколению родительского отношения к воспитанию, несмотря на актуальность и большое значение, ещё до конца не изучена. Предпринимаются попытки исследовать передачу оценивающих установок, уровня ощущения смысла жизни, а также самооценки, реакции на фрустрацию, видов психологической защиты и определенных свойств личности, однако недостает общих практических исследований процесса передачи родительских отношений.

Передача своего отношения к воспитанию от родителей детям происходит, главным образом, в семье. Благодаря ей человеческая личность по мере развития перенимает всё новые модели социального поведения. Цикл развития человеческой личности делится на определенные стадии, поэтому существуют периоды, когда передача родительских моделей поведения хорошо заметны, и такие, когда её интенсивность значительно ослабевает.

В передаче отношения к воспитанию особую роль играют три процесса: подражание, следование образцу и идентификация со своими родителями. Процесс формирования мотивации и приобретения навыков, необходимых для выполнения родительских обязанностей начинается уже в раннем детстве, основное влияние в этой сфере оказывает семья. Ребенок, подражая родителям, перенимает их конкретные поступки, трактуя их как модель поведения в различных жизненных ситуациях. Существует своего рода наследственная передача в сфере типов отношений. В результате такой идентификации ребенок перенимает поступки, установки и взгляды родителей. Он старается во всем подражать родителям, особенно, если он относится к ним как к непререкаемым авторитетам. Он перенимает их мнения, взгляды и убеждения и отождествляет себя с их манерой поведения.

Наряду с идентификацией в основе сходства родительских установок детей и их родителей лежит следование образцу, то есть научение с помощью наблюдения. Близкий и постоянный контакт с родителями позволяет ребенку приобретать знания о родительской роли.

В процессе идентификации ребенок перенимает основные черты родителя как

свои собственные. В последующей жизни, уже будучи взрослым, он не в состоянии всего изменить и отделить опыт родителей от проверенного и осмысленного им самим.

Исследования показывают, что в дошкольном возрасте дети обоего пола идентифицируют себя со своей матерью. В возрасте 8-9 лет мальчик сменяет модель идентификации, ориентируясь на лицо своего пола, то есть он начинает идентифицировать себя с отцом. Зато девочки с самого начала своего развития, подвергались решающему влиянию матери, идентифицируя себя с ней. В отличие от мальчиков девочки не нуждаются в поощрении в начальной стадии идентификации с матерью. Они чаще, чем мальчики, имеют возможность идентифицировать себя с матерью, заменяя этим постоянный контакт с нею, который начинается раньше и продолжается обычно дольше, чем у мальчиков.

Влияние родителей имеет решающее значение в принятии установок и половых ролей. Это проявляется, например, в играх: мальчики обычно подражают поведению отца, а девочки - поведению матери. Идентификация с родителями способствует приобретению схожих нравственных и семейных установок.

Детям, особенно девочкам, относительно легче подражать образцу личности матери. Это происходит из-за её частого пребывания в доме и близкого контакта с ней. Однако это же и порождает фундаментальную проблему ротации идентификационного механизма с матери на отца, так как ядро личности девочки на ранней стадии развития в основе своей уже сформировано по материнской (женской) модели. У мальчиков существует аналогичная проблема идентификации с отцом.

Психологические исследования показывают, что идентификация сына с отцом, связанная с возможностью подражать отцу в его занятиях, работе, значительно облегчает приобретение и развитие надлежащих интересов и навыков и способствует в последствии более правильному выполнению сыном родительских обязанностей. Отец является для ребенка первым образцом мужского начала, помогает сыну идентифицировать себя со своим полом, а дочери прививает уважение к мужчинам. Если отец отсутствует в семейной системе физически или ментально, то содержание идентификационного механизма насыщается нереалистической, фантазийной продукцией, в результате чего конструируется идеализированный (необязательно позитивный) образ отца.

Влияние отца вызывает подражание свойствам его личности, способствует более полному самообладанию и уравновешенности личности ребенка, возникновение дружеских, сердечных и положительных отношений с окружающими, что в будущем проявляется также в сердечных и частых взаимодействиях с собственным ребенком, а также в использовании положительных воспитательных методов.

Отец семьи играет важную роль в формировании образа Бога. Дети, имеющие доброго, любящего и приходящего на помощь отца, представляют себе Бога тоже как любящего Отца. «Отец своим словом, а прежде всего примером собственной жизни, основанной на сильной и глубокой вере, должен привести своих детей к подлинной встрече с Богом, наилучшим Отцом». В семьях, где отец черствый, недоброжелательный и жестокий, дети воспринимают Бога как сурового и требовательного судью.

Бывает, что в юном возрасте воспитанники стараются уменьшить значение передачи родительских установок детям, подчеркивая скорее различие, чем сходство со старшим поколением. Такая позиция тесно связана с потребностями развития молодежи, заключающимися в стремлении к независимости, автономии и желании избежать всевозможных влияний семьи. Этот процесс ведет к формированию чувства самосознания данной личности.

Здесь имеется в виду восприятие своей внешности, знания о своем теле и внутреннем мире в их взаимосвязи.

Самовосприятие является основой для формирования чувства собственной значимости, которая рождает определенные отношения к самому себе. Чувство собственной значимости создает комплекс суждений и ощущений и обладает значительной мотивирующей силой. Ребенок, который ощущает собственную значимость будет выбирать себе круг достойных лиц и не позволит себе поступить неэтично в контексте той или иной ситуации. Чувство собственной значимости формирует положительные жизненные установки и процессуальное поведение. Ребенок, получивший в семье негативный социальный опыт, создает свой образ мира и свое представление об окружающей действительности, негативно относится к людям, считая их недоброжелательными, враждебными и опасными.

Ребенок получает информацию о мире, анализирует и синтезирует различные ее элементы. Для того, чтобы познать мир, необходимо располагать информацией о связях и зависимостях между различными объектами. Это касается знаний о свойствах, функциях и связях между элементами мира, являющимися основой условий жизни среди людей. Информация о мире дает ребенку представления о соотношении свойств, состоянии различных объектов и их поведении. Она касается так же их связей между поведением и свойствами объектов. Информация такого рода является обязательным условием для познания и открытия принципов, описывающих явления в мире.

Совершая поступки, личность динамично развивается в психическом плане и активно включается в систему социальных отношений. Этот контакт с обществом в различных его формах, кроме отдельных навыков и поведенческих паттернов, формирует ценности, взгляды, установки личности. Каждое взаимодействие активно подготовлено предыдущими контактами и сохраняется как устойчивый элемент памяти. Вообще говоря, это «память» научения позволяет расширить и продлить во времени функционирование, которым характеризуется поведение индивида. Благодаря этой памяти последовательность взаимодействий с миром не ограничивается тем моментом, когда она происходит. Она относится к ранее созданной структуре и, в свою очередь, принадлежит тому запасу, которым располагает личность (характер, интеллект, компетентность) и который формирует её «личностный мир». Знания о связях «я - мир» касаются прежде всего информации о месте личности в мире.

Основу ощущений собственной индивидуальности создает закодированная в сознании субъекта информация о личности, ассимилированная в ходе приобретения жизненного опыта. Процесс приобретения информации о собственном «Я» понимается как типичный познавательный процесс. В результате этого познавательного процесса часть сигналов, поступающих к субъекту, фиксируется в виде понятий и систематизируется определенным образом, характерным для этой личности. Такая система называется «Я- концепцией», «самосознанием», «системой образцов и понятийных образов, касающихся собственной личности», «структурой Я» и считается частью познавательных структур, классифицирующих любую информацию о действительности. Принципы отбора и способы систематизации поступающей информации в значительной степени зависят от ранее созданных понятийных категорий, касающихся собственной личности, которые были сформированы в детстве под влиянием родителей. От убеждений индивида о себе самом зависит то, что он хочет о себе услышать, а также, какое значение он придает происходящим с ним событиям. Объем жизненного опыта и особенности перцептивных процессов предопределяют сущность и широту субъективных взглядов на свою личность. Субъективность восприятия «Я» зависит от доступности информации о себе, законов ее



восприятия, а также от индивидуальных способностей категоризировать ее значение (часть информации может быть не понята, а часть понята неправильно).

Понимание себя с точки зрения различных критериев всегда имеет определенные границы и только приблизительно верно. Выделяются три основных источника знаний о самом себе. Один из них - это самонаблюдение: индивид следит за своим поведением, эффектами своей деятельности, а также психическими процессами. Информация, полученная таким образом, подвергается различным упрощениям, тенденциозно искажается, схематизируется, недооценивается или переоценивается. Второй источник информации о себе - это другие люди. Информация, полученная от них, может быть более или менее верна в зависимости от близости знакомства и правил общения (например, принято, что о другом человеке хорошо отзываются или молчат, но не говорят о нем плохо). Часть знаний о себе люди получают в ходе проективной самоидентификации, основанной на том, что человек приписывает себе качества, наблюдаемые у других людей. Иногда самоконструирование заключается в создании представлений о своем «Я» в сфере, недоступной самонаблюдению. Таким образом, самопознание - это непрерывный и бесконечный процесс из-за существования огромного количества особенностей «Я» в данный момент времени и постоянного изменения личности во времени.

Понятие «самосознание личности» относится к представлениям человека о самом себе. Человек ощущает свою собственную индивидуальность по-разному, в зависимости от структуры межличностных отношений данной личности. Чувство самосознания заключается в ощущении своей неповторимости и исключительности.

В то же время человек осознает, что он является частью определенных групп, имеющих общие черты. Следовательно, он думает о себе, например, в категориях пола, национальности, профессии, выражая тем самым чувства идентификации и непохожести. В первом случае речь идет о чувстве собственной индивидуальности или о самосознании личности, во втором - о групповом, половом, национальном или профессиональном самосознании.

В детском и юношеском возрасте процесс накопления информации о себе заключается прежде всего в создании системы представлений о своем «Я» и пополнении знаний о своей личности. В более поздний период этот процесс заключается в поддержании определенного образа «Я» или его трансформации. Итак, образ своего «Я» никогда не бывает окончательным, поскольку происходят объективные изменения в развитии, меняется обстановка и социальные роли личности, меняются внешние условия, создающие структуру отношений для самоопределения и, кроме того, по мере интеллектуального развития личности возникают новые понятийные теории для анализа действительности.

Самосознание - это категоризация поступающей информации, осмысления и определения её значимости. Некоторая несогласованность поступающей информации не мешает её усвоению. Содержание каждой понятийной категории можно охарактеризовать с помощью представленных в ней особенностей образца («понятийного стержня»), а также свойства, имеющего определенное сходство со свойствами образца. Данный объект причисляется к определенной понятийной категории, если его качества точно соответствуют образцу и если его отличия не нарушают сходства. Новая информация, которую невозможно причислить ни к одной из категорий (на основании сравнения с понятийными стержнями или признанного сходства с ними), вызывает чувство неопределенности и стимулирует процесс создания новых категорий или преобразования содержания существующих понятий. В результате человек сможет лучше понять себя, или перед ним откроется новая перспектива познания самого себя.

Семья - это основная среда, в которой происходит передача родительских установок детям. Влияние семьи осуществляется в наиболее пластичный период жизни человека. Оно основывается на склонности ребенка к подражанию на фоне непринужденной атмосферы и эмоционально теплых, открытых, спонтанных, предельно осознанных семейных отношений, которые усиливают его эффективность. Возникшие в этой атмосфере привычки и взгляды ребенка играют главную роль в формировании его последующих установок. Отмечается особенно сильное влияние семьи на формирование убеждений, нравственных установок и верований индивида.

В семье формируются наиболее существенные установки по отношению к жизни (мировоззрение), к себе самому (телесному, эмоциональному, мотивационному, операциональному, социальному, духовному) и к другому человеку. В семье развивается личностная модель поведения матери и отца, мужа и жены, формируются отношение желанности ребенка в период его вынашивания, нормы многодетности, передается опыт человеческой любви и толерантности к неповторимой уникальности любого человека. Здесь ребенок учится отношениям с братьями и сестрами, учиться делиться, быть душевно щедрым, считается с нуждами других, способен к самоограничению, терпению, уважению старших - родителей, дедушек и бабушек. Здесь ребенок имеет возможность наблюдать за ходом всестороннего развития человека, участвуя в таинствах рождения детей и прощания с умирающим человеком.

Процесс воспитания детей осуществляется благодаря сознательному влиянию воспитательных установок родителей, в которых должны преобладать познавательный, деятельный и эмоциональный компоненты. Чтобы кого-то воспитывать, необходимо не только изучить воспитанника, но и создать условия для циркулярного обмена мыслями, чувствами и действиями между всеми элементами семейной системы, так как во время воспитания наблюдается не только процесс адаптации, но и творчества.

Таким образом, главные вопросы предложенной проблемы исследования можно сформулировать следующим образом: в какой степени родительская модель воспитания воспроизводится или видоизменяется в семьях их детей и каковы основные факторы этих синхронно протекающих процессов? Ответ на эти и другие возможные вопросы предполагает развертывание специальной программы решения этой достаточно сложной проблемы межпоколенной передачи родительских установок в семье.

## ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ ПТУ И НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ В МИЛИЦИИ

*В статье представлены результаты исследования особенностей Я-концепции учащихся ПТУ и несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в органах внутренних дел. Изучались три основные сферы Я-концепции: реальное, идеальное, социальное. Представлены результаты сравнения двух групп: учащиеся ПТУ - 971 человек и несовершеннолетние правонарушители, состоящих на учете в милиции - 36 человек. Выявлено, что имеются существенные различия между реальным и идеальным социальным Я подростков сравниваемых групп.*

**Veselkova J.V.**

## THE PECULIARITIES OF I-CONCEPTION OF UNDER AGED VOCATIONAL SCHOOLS' STUDENTS AND OF UNDER AGED MILITIA CHARACTERS.

*The article presents the research results of I-conception peculiarities of under aged vocational school students and of under aged militia characters. Three main I-conception spheres were studied: the real, the ideal, the social. The article gives the results of comparison of two groups: vocational school students – 971 people and militia characters – 36 people. It is uncovered that there are considerable differences among real, ideal and social I of compared teenagers groups.*

Большинство задач, решаемых в подростковом возрасте, связано с завершением формирования Я-концепции личности. Я-концепция – одно из центральных образований личности, через которое преломляется весь опыт, все жизненные ситуации человека. Во многом от Я-концепции зависит жизненный путь человека. Для успешной работы с подрастающим поколением необходимо учитывать особенности Я-концепции учащихся.

Пубертатный период – один из основных этапов развития человека. В этом возрасте завершается развитие личности, когда подросток ищет для себя ответы на вопросы: «Кто я?» «Как меня воспринимают окружающие?» «На что я способен?», «Каковы мои планы на будущее?» и т.д. От того, как ответит на данные вопросы подросток, во многом зависит его дальнейшая судьба. Важный этап развития личности подростка происходит в общении и взаимодействии с окружающими, что помогает ответить на большинство вопросов и благополучно завершить личностное развитие (Кон И. С., 1989).

Анализ работ по данной проблеме позволил выделить психологические особенности, которые непосредственно влияют на формирование ценностных ориентаций в подростковом возрасте: отношение к себе и своему «образу-Я», возможность независимых моральных суждений; переориентация сознания с внешнего контроля на внутренний; формирование жизненных планов; чувство взрослости; разрушение авторитетов; отношение к родительским планам относительно будущего образа жизни подростка.

Определено, что ценностные ориентации стимулируют образование, выступая в качестве мотива учебно-познавательной деятельности, являются способностью личности ориентироваться на каждом возрастном этапе в ценностях, а следовательно, это внутренний резерв личности, что в итоге определяет формирование Я-кон-

цепции. Ценностные ориентации подростка способствуют формированию целей, являются регулирующим фактором, который направляет их на достижение целей (Васина Е.А., Сайко В.Д., Якимович О.В, и др.)

Учащиеся ПТУ выделяются в особую группу риска. Данное обособление указанной группы связано с тем, что в ПТУ идут подростки, плохо успевающие в школе, чьи отношения с преподавателями школы и успешными в учебе сверстниками носят конфликтный характер, так называемые «трудные подростки». Довольно часто таких учащихся преподаватели школ «отсеивают» после девятого класса, ставя им удовлетворительные оценки, дабы в старших классах «не мучиться», находя к ним индивидуальные подходы. У данной категории учащихся складывается негативное отношение к учебе, к взрослым, а, порой, и к социальным нормам. Они испытывают большие сложности в нахождении своего места в обществе социально благоприятными способами, и, соответственно, возрастает риск ухода в криминальную среду. Однако учащиеся ПТУ еще имеют потенциальные возможности сохранения социальной нормы, они как бы балансируют на грани. К тому же, они все-таки находятся под «опекой» преподавателей ПТУ, их связь с социально благоприятной деятельностью не оборвана, они не предоставлены самим себе (Цветков, В. Л., 2000, 2005).

Несовершеннолетние правонарушители привлекают внимание многих исследователей и практических работников. Одна из основных причин столь пристального внимания к данной категории правонарушителей заключается в том, что лица, впервые совершившие правонарушения в подростковом возрасте, в дальнейшем сложнее поддаются перевоспитанию, коррекции и нормальной социализации. Несовершеннолетние правонарушители, в случае отсутствия коррекции их поведения, могут пополнить взрослую преступность (В. Н. Кудрявцева и В. Е. Эминова, 2002).

Несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции, можно выделить в особую группу на основании того, что, совершив те или иные правонарушения, они остаются на свободе. В отличие от несовершеннолетних, отбывающих реальные сроки заключения в колониях, подростки, состоящие на учете в органах внутренних дел, не подвержены постоянному влиянию закрытого коллектива таких же преступников, как и они. Но, с другой стороны, снижен социальный контроль над подобной категорией правонарушителей. Это связано с тем, что данный контингент «выходит», как правило, из неблагополучных семей, в которых родители утратили влияние над детьми, которые не интересуются тем, чем занимаются их дети. Данные подростки, как правило, нигде не учатся и не работают, все свое свободное время проводят в компаниях сверстников, как правило, таких же, как и они. Исключительно силами сотрудников органов внутренних дел (подразделениями по делам несовершеннолетних) перевоспитать подобных подростков достаточно сложно.

Нами спланировано и проведено исследование по изучению особенностей Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции, законопослушных школьников и учащихся ПТУ.

Методологической основой опытно-экспериментальной работы являлись научные воззрения выдающихся русских психологов - Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, а также разработанные ими методологические принципы единства сознания и деятельности, принцип развития, личностный принцип. Кроме того, в работе были использованы теоретические разработки И. С. Кона, А.А.Бодалева, В.В.Столина, Л.И.Божович, А.Г.Спиркина, И.И.Чесноковой, В.С.Мухиной, Л.Б.Филонова, С.А.Беличевой, В.Ф.Пирожкова, Л.Н.Собчик, В.В.Гульдана, Ю.М.Антоняна.



Методический замысел исследования состоял в следующем. Во-первых, провести сравнение полярных по социальной адаптации групп несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в милиции и законопослушных подростков, а так же промежуточной по данному критерию группы учащихся ПТУ. Во-вторых, определить динамику реализации установок по выбору жизненного пути; выявить факторы Я-концепции, влияющих на этот процесс. В третьих, по результатам полученных эмпирических данных, построить психолого-педагогическую программу коррекции, поддержки, в трудных жизненных ситуациях.

Цель пилотажного исследования, результаты которого представлены в данной статье, определена как выявление особенностей Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей, состоящих на учете в органах внутренних дел, но остающихся на свободе, по сравнению с законопослушными школьниками и учащимися ПТУ, которые не привлекались к ответственности органами внутренних дел.

В исследовании приняли участие 270 учащихся ПТУ № 49 и 36 несовершеннолетних правонарушителя, состоящих на учете в органах внутренних дел города Жуковский Московской области. Из них сформированы две группы. Первая группа – учащиеся ПТУ № 49 г. Жуковский, куда вошел 71 подросток в возрасте 15-17 лет. Во вторую группу вошли 36 несовершеннолетних правонарушителя в возрасте 14-17 лет, состоящих на учете в ОВД г. Жуковский.

Нами изучались три основные сферы Я-концепции:

1. Я- реальное, восприятие подростками себя.
2. Я – идеальное, то есть, каким человек видит себя в будущем.
3. Я- социальное, то есть, как с точки зрения данного человека его воспринимают окружающие.

4. В исследовании применялись следующие методики:

5. Франкфуртские шкалы Я-концепции,
6. Семантический дифференциал,
7. Методика Лири,
8. Тест акцентуаций характера Шмишека,
9. Методика самоотношения В. В. Столина,
10. М.методика Q – сортировка.

Математическая обработка полученных в исследовании данных проводилась с использованием корреляционного анализа и t-критерия Стюдента.

Применение Т-критерия Стюдента показало наличие существенных различий между изучаемыми группами ( при  $p < 0,005$ ).

Анализ представленных результатов позволил выделить, что группа учащихся ПТУ и группа несовершеннолетних, состоящих на учете в милиции, имеют существенные различия Я-концепции, выраженные в следующем.

Учащиеся ПТУ *в реальном* плане имеют менее выраженное самоуважение, аутосимпатию, ожидание положительного отношения других, самоинтерес, ожидание отношения других, самопринятие, самопоследовательность, самообвинение, самопонимание. У несовершеннолетних правонарушителей данные характеристики выражены сильнее. Имея высокое самоуважение, подростки-правонарушители готовы отстаивать его любыми, в том числе и агрессивными способами, что может повлечь за собой драки, жестокие избиения, убийства и т.д. То же самое можно отнести и к аутосимпатии, самопринятию, самопониманию. Высоко оценивая свой внутренний мир, любая негативная оценка со стороны, сомнение в правильности поведения подростка может вызвать шквал негативных эмоций, приводящих к агрессивному противоправному поведению. Выраженное ожидание положительного отношения со стороны взрослых, сверстников у подростков-правонарушителей

можно объяснить тем, что подростки-правонарушители ищут одобрения, но именно среди «своих», таких же, как они, правонарушителей. Желая добиться успеха в своей компании правонарушителей, несовершеннолетние подростки и могут пойти на преступления. Такие подростки ориентированны на криминальное общество, его правила и оценки, поэтому мнение законопослушных граждан их интересует мало. Самообвинение подростков-правонарушителей может стать одним из мотивов или стимулов преступного поведения. Испытывая тревогу, внутреннее недовольство собой, ощущая негативную оценку со стороны взрослых, подростки вымещают свои негативные чувства на других. Учащиеся ПТУ отличаются в реальном плане от несовершеннолетних правонарушителей тем, что они проявляют большую уверенность в принятии решений и самостоятельность поведения. Этими различиями, на наш взгляд, объясняется уход подростков в преступную среду, выбор приоритета данной среды, планирование целей, выбор ценностных ориентаций. Такие подростки неуверенны в себе, в своих поступках. Не находя в социально одобряемой деятельности поддержки, подтверждения того, что подросток поступает правильно, он уходит в компанию криминально направленных личностей, где его поступки, мысли, поведение в целом понимаются и поддерживаются.

*В идеальной* сфере учащиеся ПТУ имеют более выраженную авторитарность и эгоистичность. На наш взгляд, это может объясняться следующим. Учащиеся ПТУ, помимо агрессии и авторитарности, видят в отношениях с окружающими и положительное, доброе. Поэтому авторитарность и агрессивность они дифференцируют, но, являясь группой риска, ощущают, что в этом мире можно многого добиться с помощью агрессии и авторитарности, поэтому и пытаются проявлять у себя эти качества. По сравнению с учащимися ПТУ, подростки-правонарушители обнаружили более выраженную авторитарность и эгоистичность, находясь в криминальной среде, воспринимают агрессию и авторитарность как норму поведения и построения взаимоотношений, поэтому они не выделяют и не обособляют их в отдельные качества. Возможно, несовершеннолетние правонарушители желают иметь у себя такие качества, но, как показывают материалы исследования, в данной группе подростков эти качества личности выделяются в особые показатели, и как бы подразумеваются их наличие как необходимое для данного возраста.

Учащиеся ПТУ, по сравнению с несовершеннолетними, состоящими на учете в милиции, *в социальном плане* характеризуются менее выраженным самообвинением. Они оказываются более устойчивыми, уверенными в поведении и при принятии решений, чем подростки-правонарушители.

Такие отличия, на наш взгляд, можно объяснить следующим. Подростки-правонарушители совершившие менее тяжкие правонарушения, имеют не такую сильную личностную деформацию, как преступники «со стажем». К тому же, сохраняется слабая связь с законопослушным социумом. Они окончательно не ушли в преступную среду, не оборвали все нити, связывающие их с «нормальным» миром. Таким образом, подростки-правонарушители находятся между двух миров: в криминальный мир они окончательно не вошли, хотя уже ориентируются именно на него, а с законопослушным социумом еще не распрощались. Таким образом, можно предположить, что они еще более или менее «чужие» для преступного мира, но менее чужие для законопослушного, и поэтому могут вести и ощущать себя неуверенно. Соответственно, подростков-правонарушителей окружающие могут воспринимать, как склонных обвинять себя, неуверенных, неустойчивых. Это связано с тем, что подростки окончательно не определились, к какой группе они все — таки сделают свой выбор.

Проведенное исследование показало наличие значимых различий между изу-

чаемыми группами. Соответственно, подходы к воспитанию, развитию, обучению группы несовершеннолетних правонарушителей и группы учащихся ПТУ должны учитывать особенности их Я-концепции.

Для профилактики правонарушений учащихся ПТУ, необходимо создавать такие условия воспитания и развития, которые направлены на формирование таких качеств личности как, самопринятие, самопонимание, уверенность в себе, которые входят в Я-концепцию, и необходимы для законопослушного поведения в окружающем социуме

Результаты, полученные в нашем исследовании, могут стать основой для создания психокоррекционных программ профилактики правонарушений несовершеннолетних правонарушителей и учащихся ПТУ.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил. – (Психол. наука – школе).
2. Криминология: Учебник / Под ред. В. Н. Кудрявцева и В. Е. Эминова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 2002. – 686 с.
3. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. – 416 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
4. Социальное обслуживание семьи и молодёжи: Нормативное обеспечение. Опыт регионов России / ГУУ «ВИМПСР». – М., 2001. – 387 с.
5. Цветков, В.Л. Антиобщественное поведение подростков, не достигших возраста уголовной ответственности, и его предупреждение : Дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 М, 2000
6. Цветков В.Л. Психология деятельности сотрудников органов внутренних дел по профилактике и преодолению асоциального поведения малолетних : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 : М., 2005

## СПЕЦИФИКА СУПРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПАРАХ ОФИЦИАЛЬНО ЗАРЕГИСТРИРОВАННОГО БРАКА И В ПАРАХ «ГРАЖДАНСКОГО БРАКА»

*В статье проведено сравнение супружеских отношений в парах зарегистрированного и «гражданского» брака. Определены факторы осложняющие семейные взаимоотношения и ведущие к образованию новых форм брака.*

Voronova E. V.

## SPECIFICITY OF CONJUGAL RELATIONSHIPS IN THE OFFICIALY REGISTERED PAIRS AND IN THE COMMON-LAW MARRIED PAIRS.

*The article contents the comparison of conjugal relations in the pairs of the officialy registered marriage with those in civil married pairs. The article defines the factors that complicate family relationships and lead to the new forms of marriage.*

Семья как социальный институт переживает в последнее время серьезный кризис. Экономические, политические, социальные изменения оказывают влияние на все социальные институты, в том числе и на семью, как на образование социальное. Можно говорить, что это влияние является разрушительным, можно говорить, что происходит трансформация форм брака, поиск таких форм, которые бы наиболее полно удовлетворяли все запросы. Все большее число людей выбирают такую форму брака как т.н. «гражданский брак», т.е. не регистрируют официально свои отношения. Хотя все признаки семьи у таких союзов присутствуют – ведение общего хозяйства, единый бюджет, совместное проживание и даже общие дети.

Определение «гражданского брака», данное В.С. Торохтием (1996) звучит следующим образом: «Внебрачная семья («конкубинат»). Она представляет собой существующий длительное время юридически не оформленный брачный союз мужчины и женщины с детьми или без детей и не намеревающихся официально закрепить брак. Это могут быть добрачные устойчивые и продолжительные семейные отношения молодых людей, что может привести к заключению брака или возникновению материнской семьи – в данном случае внебрачной».

Мы предположили, что имеются некоторые отличия во взаимоотношениях супругов, зарегистрировавших официально свои отношения и супругов, живущих без регистрации своего брака. Чтобы выяснить, чем же отличаются семьи, в которых супруги зарегистрировали свои отношения от семей, где отношения между супругами не прошли официальную регистрацию, мы провели исследование в рамках дипломной работы. Изучались отношения любви и симпатии и удовлетворенность браком в парах официального брака и конкубината. Также мы изучали функционально-ролевую согласованность в парах и распределение семейных ролей.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в последнее время лавинообразно растет количество семей, отдающих предпочтение такой форме совместной жизни, как «гражданский брак». Это явление захватывает не только крупные города, но и распространяется на жителей маленьких населенных пунктов. Институт брака претерпевает значительные изменения. Меняется экономическая ситуация и это неизбежно влечет за собой изменения привычных, традиционных устоев внутри семьи. Процессы, происходящие в обществе, неизбежно отражаются на уровне внутрисемейных отношений. Нам представляется важным эти процессы отслежи-



вать, изучать. Это поможет осуществлять психологическую помощь разным типам семей, с учетом их особенностей.

В ходе экспериментального исследования эмоционального компонента брачно-семейных отношений и согласованности представлений супругов о функционально-ролевой структуре семьи в парах конкубината и официального браков нами было установлено следующее:

1. Статистически значимая разница в удовлетворенности браком и отношениях любви и симпатии в парах конкубината и официального браков отсутствует.

2. Однако, в парах конкубината существует тенденция к возрастанию удовлетворенностью браком с увеличением супружеского стажа и у мужчин и у женщин. В парах официального брака существует тенденция к снижению удовлетворенностью браком с увеличением супружеского стажа и у мужчин и у женщин.

3. В парах конкубината удовлетворенность браком у мужчин несколько выше, чем у женщин, в парах официального брака – обратная ситуация, удовлетворенность браком у мужчин несколько ниже, чем удовлетворенность браком у женщин.

4. У мужчин конкубината удовлетворенность браком несколько выше, чем удовлетворенность браком у мужчин официального брака. У женщин, наоборот, удовлетворенность браком в конкубинате несколько ниже, чем у женщин официального брака.

5. Статистически значимая разница в согласованности представлений супругов о функционально-ролевой структуре в парах конкубината и официального браков отсутствует. Однако, наблюдается тенденция у мужчин конкубината и женщин официального браков к равноправному распределению семейных ролей, У мужчин официального брака и женщин конкубината – обратная тенденция – к традиционному распределению семейных ролей. Эта тенденция выражена в распределении таких ролей как:

“Воспитание детей”

Роль “Хозяина – хозяйки”.

Итак, полученные нами данные свидетельствуют о том, что в конкубинате удовлетворенность браком у мужчин несколько выше, чем у женщин, а в официальном браке, наоборот, удовлетворенность браком у женщин несколько выше, чем у мужчин.

К сожалению, из-за недостатка эмпирического материала, мы не можем сделать вывод о том, что это различие является значимым.

Однако мы можем соотнести полученные нами данные с результатами исследований в этой области.

С самого начала исследования мы действовали в рамках нашей гипотезы. Поэтому факт наличия или отсутствия детей не принимался нами во внимание. В супружеских парах, принявших участие в нашем исследовании у большинства пар, живущих в официальном браке, есть дети. Большинство пар, живущих в конкубинате, детей не имеют. Вполне вероятно, что этот факт оказывал влияние на ответы респондентов.

Существуют данные, свидетельствующие о том, что появление детей в семье снижает удовлетворенность браком у супругов. Так, Ю.Е. Алешина в статье “Цикл развития семьи: исследования и проблемы” (Вестник МГУ. Серия XIV. Психология. 1987. №2) пишет:

“Большое число исследований, проведенных в основном в США, было посвящено проблеме того, какое влияние на взаимоотношения супругов оказывают дети. Особенно много работ было направлено на выявление тех изменений, которые происходят в межличностных отношениях мужа и жены в связи с появлением первого

ребенка. Результаты, полученные здесь относительно удовлетворенности браком, довольно противоречивы. Данные ряда работ свидетельствуют о том, что удовлетворенность браком молодых родителей по сравнению с контрольной группой пар, у которых за время исследования не родился ребенок, резко понизилась. В других работах, наоборот, обнаружено, что супруги, ставшие родителями, отмечают повышение удовлетворенности своей семейной жизнью и взаимоотношениями с партнером. Тем не менее, все проведенные исследования по данной проблематике отмечают, что после рождения первого ребенка супружеская пара переживает кризис. Он связан с приобретением супругами новой роли и изменением уже сложившихся отношений в паре. Этот кризис тяжелее переживается женщинами, чем мужчинами”.

Однако, полученные нами результаты противоречат этим выводам. В наших парах официального брака, удовлетворенность браком у женщин, имеющих детей, несколько выше, чем удовлетворенность браком у женщин, живущих в конкубинате и не имеющих детей. Этот факт нуждается в объяснении. Мы можем предположить, что здесь могут играть роль сложившиеся в нашем обществе стереотипы. Социальный статус замужней женщины всегда был выше, чем статус незамужней. Наличие штампа в паспорте в некоторых случаях (в основном для женщин) может являться неким подтверждением социальной и личностной значимости и факт замужества как таковой уже может быть самоценен. Качество супружеских взаимоотношений в таких случаях может отходить на второй план. Т.е. снижение удовлетворенности браком в связи с появлением ребенка может оказаться менее значимым, чем оставшийся неизменным факт замужества.

И наоборот, у женщин, не имеющих детей, но не состоящих в официальном браке, удовлетворенность браком несколько ниже, чем у женщин имеющих детей, но вышедших замуж официально. У бездетных женщин меньше проблем, связанных с воспитанием детей, больше свободного времени, больше возможности реализовать себя в профессиональном плане и т.д. Но отсутствие официально закрепленных отношений может влиять на удовлетворенность браком в сторону ее (удовлетворенности) снижения.

В статье “Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов” Ю.Е. Алешина пишет: “Многочисленные данные свидетельствуют, что появление ребенка (особенно первенца) приводит к резкой традиционализации отношений супругов. Естественно, что это происходит в основном за счет изменения позиции женщин, которые часто при этом высказывают недовольство складывающейся ситуацией”.

В нашем случае именно такие отличия выявились в распределении семейных ролей “Воспитание детей” и “Роль хозяина – хозяйки” в конкубинате и официальном браках. Причем в официальном браке мужчины склонны к традиционному распределению этих ролей, а женщины – к равноправному, а в конкубинате, наоборот, женщины склонны к более традиционному распределению ролей, а мужчины – к равноправному. Однако, тот факт, что мужчины официального брака в большей степени склонны к традиционному распределению ролей, в отличие от женщин, не отразился в степени удовлетворенности браком у женщин официального брака. Следуя выводам Ю.Е. Алешиной, у женщин официального брака, имеющих детей и несущих большую домашнюю нагрузку, удовлетворенность браком должна быть ниже, чем у женщин конкубината, не имеющих детей и получающих помощь мужчин в большей степени.

Однако полученные нами результаты говорят об обратном. И этот факт также можно объяснить с позиции значимости социального статуса для женщин.

Конечно, для того, чтобы отдельные фрагменты мозаики сложились в нечто цельное, требуются многочисленные и разноплановые исследования.

Так, например, нам представляется интересным выяснить, насколько высоки ожидания вступающих в брак официально зарегистрированный и конкубинат. Можно предположить, что определенную роль в некоторой разнице в удовлетворенности браком играют ожидания, с которыми пары вступают в брак. Чем более высоки ожидания, тем меньше шансов, что они будут оправданы. И наоборот, удовлетворенность браком может оказаться высокой, если изначально у супругов не было завышенных ожиданий.

Мы предприняли попытку выяснить, каковы же отличия супружеских взаимоотношений в парах конкубината и официального браков. В ходе нашего исследования мы выявили некоторые различия в супружеских взаимоотношениях в парах конкубината и официального браков. Эти различия касаются удовлетворенности браком, а также тенденций изменения удовлетворенности браком с возрастанием супружеского стажа и распределения семейных ролей.

Изучение семейных взаимоотношений осложнено многими факторами:

Во-первых, сложностью семьи как социальной и психологической системы. Семья включает в себя большое число всевозможных отношений и взаимосвязей, для формирования которых имеют значение личностные особенности членов семьи, ее социальное окружение, обычаи, традиции, социально-экономические условия и т.д.

Во-вторых, отсутствием единого подхода к проблемам семьи, единого понимания ее сущности и структуры. Пока не выработана общая теория, которая могла бы стать основой для изучения семьи, вместо нее имеется значительное количество школ, течений и направлений с различными, нередко трудно сопоставимыми подходами.

В-третьих, тем, что предметом семейной психологии является та область социальной жизни, которая подвержена влиянию социальных стереотипов. Каждый человек имеет свой собственный семейный опыт и зачастую исходит только из него, пытаясь понять, что такое семейные отношения вообще.

И, конечно, изучение семьи осложняется скрытностью (интимностью) многих происходящих в семье событий, а так же их изменчивостью, отсутствием четких контуров.

Изменяющиеся социальные условия предъявляют новые требования к организации брачно-семейных отношений. Семья, как социальный институт не может не реагировать на изменения, происходящие в обществе. Поэтому, несмотря на все сложности, изучение процессов, происходящих в семье; изучение новых форм организации семейных отношений является важной и актуальной задачей для такой области психологической науки, как психология семейных отношений, как для пополнения теоретической базы, так и для практической работы в данной области – консультирования, просветительской деятельности, подготовки молодежи к вступлению в брак и т.д.

## СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ТРАДИЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: «НОРМА» И «ПРАВИЛО» (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА РУССКОГО ФОЛЬКЛОР)

*В статье на материале русского фольклора проведен анализ категорий правила и норма. Определена специфика проявления правила в современном обществе. Сделан вывод, что идея опоры на традицию самоочевидна, но трудно реализуема в условиях многонационального и много конфессионального государства.*

**Zykova M.N.**

## SOCIAL BEHAVIOUR IN TRADITIONAL SOCIETY: THE NORM AND THE RULE (BASED ON THE MATERIALS OF RUSSIAN FOLKLORE)

*The author analyses the categories of the rule and of the norm basing on the materials of Russian folklore. She also defines the specificity of rule of conduct in contemporary society. She comes to the conclusion that, that the idea of basing on the tradition is evident, but is difficult to realize in the conditions of multi-national and multi-confessional country.*

Поведение человека – безусловно, один из интереснейших феноменов, одна из серьезнейших проблем психологии и гуманитарных наук в целом.

Развиваясь, вырабатывая новые модели поведения, человеческое сообщество так или иначе опирается на имеющиеся образцы, модифицируя, разрушая, дополняя их. В качестве таких образцов выступают модели поведения, сформировавшиеся в рамках традиционных обществ.

**Правило и норма как основа формирования поведения.** Давая различные определения феномену, исследователи сходятся во мнении относительно функций поведения: оно направлено на поддержание контакта организма (в случае социального поведения - человека) с окружающим миром; оно опосредствует отношения человека к миру; оно обеспечивает достижение определенных целей.

Социальное поведение представляет собой особый социокультурный феномен, актуализация которого осуществляется в конкретном историческом, социальном пространстве. Тем не менее, можно предположить, что определенные «базы», «начала», некие архетипы поведения сходны, невзирая на существенные различия в деталях.

Действительно, если рассматривать поведение вообще живых существ, то оно развивалось как система действий, в конечном итоге служащих целям поддержания жизни, миропорядка. «Успешное» поведение закреплялось и транслировалось, «неуспешное» - утрачивалось. Предметом нашего рассмотрения не является здесь источник возникновения и «правил»: в теоцентрических концепциях таковым признается Бог; в других в качестве источника рассматривается архетип, совместная деятельность людей и др. Но, вне зависимости от того, каков источник, несомненным является факт наличия множества норм и правил в любом (в нашем случае - в человеческом) сообществе.

В традиционной народной культуре любого этноса существуют огромные и разветвленные особые поведенческие «кодексы», цель которых - трансляция «успешных» (способствующих сохранению и развитию этноса, человечества в целом, миропорядка) способов поведения.



Особо регламентируются те виды поведения, осуществление которых напрямую связано с эффективностью решения основной задачи - продления жизни рода, что, в свою очередь, соотносится с существующей в любом этносе «надличностным» правилом, источником которого выступает Бог, Первопредок, Традиция, т.е. некое духовное начало. Так, во всех этносах регламентированным является половое (сексуальное) поведение, статусно-ролевое поведение в аспекте сохранения и подчеркивания полового диморфизма, воспитания детей, дифференциации возрастных этапов, также поведение по отношению к Святыням, сакральным объектам.

В самом общем виде можно определить «правильное поведение» членов традиционного общества как осуществляемое в соответствии с «правилом», «по правилу».

Отметив факт наличия огромного числа правил поведения, можно выделить, на наш взгляд, основные и производные (или - базовые и вторичные). Основные правила образуют некую «рамку», парадигму, являются в целом неизменными; производные (вторичные) существенно обусловлены спецификой конкретно-исторических условий, активностью самих людей по воспроизводству правил, которые (правила) в процессе воспроизведения обретают новые черты, «следы» осмысления и трансформации их человеком.

Анализируя различного рода мифы (прежде всего космогонические и антропогонические), можно выделить наиболее существенный смысловой элемент - наличие Начала, которое выступает как системообразующий элемент мира. Все остальные являются производными, подчиненными, хотя и связаны с Началом и между собой.

То есть, неким **общим правилом**, выступающим как база для понимания правильности, нормы и нормативности, является **иерархия**, т.е. наличие порядка в расположении элементов по их значимости. Эта иерархия определяет отношения «по вертикали» бытия. В традиционных культурах (в частности, в культуре русского этноса) не человек, а надчеловеческое есть Начало. Начало организует пространство бытия.

С другой стороны, с правилом иерархии тесно связано **правило последовательности** («следования порядку вещей»). Это тоже особая иерархия, проявляющаяся во времени, т.е. это Начало организует и структурирует время бытия.

Еще одно правило, связанное с универсальными дихотомиями культуры, можно выделить: оно тесно связано с правилом иерархии и может быть условно названо **правилом «границы»**. Мир воспринимался человеком традиционного общества через особую семантическую сеть, образованную парами оппозиций: верх-низ, мужское - женское, левое - правое, чет - нечет, сакральное - мирское и т.д.

В соответствии с правилом границы эти «слои» не смешивались, отграничивались. Это проявляется не только в ритуальной практике традиционного общества, но и во множестве бытовых предписаний.

Эти базовые правила, применяясь к реалиям человеческой жизни, порождают возникновение производных, частных, вторичных правил, регулирующих поведение людей, проявление их активности по отношению к различным сторонам действительности.

Система частных правил, базирующихся на общем Правиле, представляет собой условные «кодексы поведения». Отклонение от частных правил осуждалось, но в целом рассматривалось как возможный, хотя и нежелательный способ поведения. Отклонение от общего Правила (например, нарушение вертикальной иерархии и временного или событийного последования) соотносилось с нарушением миропорядка и мироустройства в целом.

Следование правилу (и, соответственно, осуществление «правильного поведения») соотносилось в представлениях предков с поддержанием миропорядка и мироустройства, при этом живущий «по правилам» выступал как со - творец мира.

В современной культуре понятие правила сливается с понятием нормы. Очень важным представляется соображение, что современное понятие о норме соотносится прежде всего с потребностями человека, что практически вводит понятие «нормы» всё, что содействует достижению личного успеха. Это следствие и основание дальнейшего неизбежного снижения вертикали бытия.

Нам представляется важной задачей разграничить понятия «норма» и «правило».

Для понимания феномена поведения, в том числе и «правильного поведения», условий его формирования и реализации необходимо обратиться к этимологии и анализу фольклорных текстов.

Понятие «правило» является одним из центральных по значимости для наших предков. Само слово «норма» возникает гораздо позднее (и не имеет до сегодняшнего дня четкой дефиниции, а содержательное насыщение понятия более зависит от теоретических позиций исследователей, нежели от объективных факторов). В то же время слово «правило», корень «прав» является одним из исконно русских, порождая не просто множество слов, но конституируя важнейшие дихотомии традиционной отечественной (и не только) культуры. В частности, это бинарная оппозиция «правый - левый», которая является одной из центральных для многих культур, причем «правый» соотносится с благом, порядком.

Это «правда - кривда», «праведный - неправедный», «справедливый» (осуществляющийся «по правде», «с правдой») - несправедливый», «правильный - неправильный».

Наиболее ярко эта оппозиция представлена в паре «правда – кривда».

«...А и Правда пошла на небо,  
Ко царю- Христу, святым ангелам,  
А Кривда пошла по земле бродить,  
Стонет земля, разрывается...»  
(духовный стих «Правда и Кривда»)

Своеобразие и многозначность корня «прав» проявляются в таких словах, как «правда», «править» (в значениях «лечить», «выпрямлять»), «вправить» (чаще всего в значении «восстановить правильное», например, вправить сустав, жаргонное «вправить мозги»), «исправить», «выправить», «справиться» (т.е. сделать что-либо в соответствии с правилом, преодолевая препятствия), «выправка», «оправиться», «управлять», «право», «правило» «православие» и т.д. , а также в устойчивых словосочетаниях «верой и правдой», «правое дело».

Как видно даже из этого краткого списка, множество областей человеческой жизни описывается и регулируется словами с этим корнем.

Если рассмотреть регулирование различных видов человеческой деятельности словами с этим корнем, можно обнаружить интересную особенность: оказывается, любая деятельность вербально оценивается как состоятельная/несостоятельная преимущественно с использованием слов с названным корнем.

Пара «Правильно - неправильно» выступает одним из первых вербальных регуляторов активности ребенка, здесь транслятором «правильного-неправильного» выступает взрослый. Часто эта пара заменяется парой «хорошо - плохо», где «хорошо» выступает как синоним «правильно».

В детской игре (особенно четко в сюжетно-ролевой игре) соблюдение «правила» является сущностной чертой самой игровой деятельности, а действие «не

по правилу» разрушают её.

В рамках учебной деятельности понятия «правильно - неправильно» также выступают основными регуляторами и организаторами познавательной активности и учебной деятельности в целом.

В деятельности интимно-личностного общения подростков, а также в целом в процессе развития подростка, становления его мировоззрения, особое значение приобретает осмысление понятия «справедливость»; часто бинарная оппозиция «справедливо - несправедливо» становится для подростка особой семантической «сеткой», «набрасываемой» на окружающее.

В зрелом возрасте в качестве синонимов «правильному-неправильному» регуляторами активности становятся слова с корнем «долг». Категория долженствования является одной из центральных для субъекта.

Люди пожилого и старческого возраста часто используют для оценки реалий бинарную оппозицию «праведно - неправедно». Понятие «праведной жизни» соотносится с принятием итогов, благополучным завершением жизненного пути.

Прямые указания на особую значимость этого корня можно найти в источнике, аутентичность которого до сегодняшнего дня остается под сомнением - «Велесовой книге»:

«...И Громовержцу - Богу Перуну,  
Богу битв и борьбы говорили:  
«Ты, оживляющий явленное,  
Не прекращай Колеса вращать!  
Ты, кто вел нас Стезею Прави  
К битве и тризне великой!»  
(В переводе А.Асова)

В «Велесовой книге» содержатся указания на то, что Правь выступает как универсальный закон, связующий «Явь» и «Навь».

Но даже если не принимать во внимание данные «Велесовой книги», многообразие, многозначность, многоохватность слов с корнем «прав» заставляют предположить наличие у него особого значения.

«Не в силе Бог, а в правде» - слова, приписываемые Александру Невскому и ставшие афоризмом, отражают ту же мысль: «Правда», «Правь» выступают как универсальный закон бытия.

И анализ литературных источников, и житейские наблюдения показывают, что всё «правое» ассоциируется и соотносится с благом, устройством, порядком, построением, гармонией. В то же время «лево» несет отпечаток негативного, несправедливого - «пойти налево», «свернуть налево», «левая работа»; слово «левый» в совокупности значений «посредственный, плохой, не соответствующий должному» присутствует в лексике современных молодежных субкультур.

Т.о., мы предполагаем особую значимость слов, образованных с помощью корня «прав». Эти слова и понятия не только фиксируют представления о благе и должном, но и выступают регуляторами и условиями формирования социального поведения человека.

Следовательно, есть основания рассуждать о «правильном» и «неправильном» поведении, принимая во внимание то, что само «правило» не определяется отдельным субъектом человеческого сообщества.

Каковы же соотношения между правилом и нормой?

В самом общем виде различие таково: источником нормы может выступать сам человек. Тогда возникает феномен «для-себя-самого-нормальное-поведение».

Источником правила всегда выступает надчеловеческое, трансцендентное на-

чало. И здесь возникает феномен «правильного/ неправильного» поведения.

**Правильное» поведение в традиционном обществе.** Предположим, что наиболее распространенные правила поведения в русском традиционном обществе напрямую соотносились с общими правилами иерархии, последования и границы.

Модель «правильного поведения» в общих чертах может быть представлена следующим образом:

Жизнь человека начинается с рождения. Здесь мы не затрагиваем множества правил, регулирующих зачатие, вынашивание беременности и т.д.

Первый этап - рождение, вхождение в род. Наречение именем, «программирование» на занятие определенным видом деятельности (новорожденной девочке, например, пуповину обрезали на прялке), обучение азам ремесел, обучение ритуальному поведению. Начало полового созревания и вхождение в профессиональные сообщества.

Второй этап - вступление в брак, рождение и воспитание детей, трудовая деятельность.

Третий этап - прекращение трудовой деятельности, «сворачивание» экспансии, обращение к внутреннему миру. Трансляция мировоззрения, знаний, опыта внукам. Окончание жизни. Подготовка к переходу в «жизнь вечную».

Но было бы упрощением пытаться представить такой путь в качестве единственного. Существовали представления о «правильной» жизни тех, кто не «вписывался» в данные рамки. «Правильная» жизнь и «правильное» поведение есть и для тех, кто выбирает безбрачие (которое в целом расценивалось как серьезное отступление от «правды» и лишь в немногочисленных случаях соответствует ей). В частности, членами традиционной общины были черницы (чернички). Это девушки, сознательно выбравшие безбрачие, служение Богу, остававшиеся при этом жить в мирском сообществе.

«Правильное» поведение чернички предполагало, что она сама объявляет о выборе безбрачия и служения Богу. Эта декларация имеет обязательные последствия: девушка - черничка должна раздать свои девичьи наряды, остричь косу, не посещать гуляний, посиделок, бесед, вести достаточно замкнутый образ жизни. Принятие статуса чернички сопровождалось особым инициальным обрядом, в котором подчеркивался переходный статус девушки: с ней прощались родители, оплакивая её как покойницу, она, как уже было отмечено, раздавала свои девичьи наряды и надевала старушечью одежду. Затем черничка уходила жить в отдельное помещение. Она посвящала время молитвам, а роль её в общине состояла в участии в похоронной и поминальной обрядности, иногда - в излечении кликушества у женщин, обучении детей грамоте. Чернички, как правило, пользовались уважением общины. То есть, такой жизненный путь, хотя и не совпадал с общепринятым, понимался как «правильный».

Отметим, что, в отличие от черничек, к просто безбрачным девушкам (старым девам) отношение было иным. Не освященное служением Богу безбрачие расценивалось как негативное явление, как нарушение порядка вещей. В основном к старым девам относились со снисходительной жалостью, презрением, но и долей почтительного страха, т.к. приписывали им различные магические возможности в основном негативного (разрушающего) плана.

В целом, предки соотносили с «правильным поведением» взрослого человека:

- вступление в брак
- реализацию соответствующих полу способов отношений, поведения
- осуществление трудовой деятельности (также в соответствии с полом)
- рождение и надлежащее воспитание детей



- осуществление переходов от статуса к статусу (возрастному и социальному) и принятие этих статусов.

Наиболее ярко при анализе фольклорных текстов «читаются» следующие правила.

1. Почитание старших (правило иерархии). Данное правило характерно практически для всех традиционных культур, в том числе для русской. Старик и старуха выступают как объекты почитания, носители мудрости. Отношение к старости, зафиксированное в пословицах и поговорках, может быть описано как амбивалентное; тем не менее, в основном старость соотносится с мудростью, трансляцией социокультурного опыта....Почитание старших на обыденном поведенческом уровне выражается в наличии и реализации таких норм, как норма очередности при принятии пищи, как требование последования в ритуале приветствия (приветствует всегда младший старшего), требование зримого выражения почтения (принято приветствовать более старших по возрасту людей более «глубоким» поклоном). Отметим, что в традиционной русской семье «главными» были большак (старший мужчина работоспособного возраста) и большуха (старшая женщина фертильного возраста). Однако, к старикам и старухам отношение было также особым. В целом динамика такова: чем больше человек включается в жизнь общины, реализуя её традиционные ценности (т.е. осуществляя «правильное» поведение), тем дальше он продвигается по «иерархической лестнице», заслуживая почитание и уважение. Исследователи указывают на то, что достаточно часто к старикам и старухам относились довольно жестоко в пределах семьи; однако, «особость» их положения в традиционном социуме подтверждается такими явлениями, как признание решения совета стариков в качестве окончательного и не подлежащего пересмотру: «...в роли членов особого совета Старики вытсупали на общественных сходах. В спорных ситуациях всегда обращались к «суду Стариков», который разрешал конфликты, возникавшие во время переделов общественных угодий и разделов семейного имущества. Когда отводили землю, мнение Стариков считалось очень важным: где они указывали межу, там её и признавали. Старики, покрытые сединой, пользовались всеми знаками уважения соседей, их голос принимался за закон...» (И.И. Шангина, 2003). Старики и старухи играли чрезвычайно важную роль в жизни общины. Если в «мирском» пласте жизни главными были большак и большуха, то в том, который связан с «потусторонним» миром, первенство было за стариками. Старики и старухи считались «чистыми», т.к. утрачивали репродуктивные способности, и наделенными особым опытом. Именно они выполняли жреческие функции - предсказание погоды, урожая. Они были главными исполнителями похоронных обрядов. Обладая переходным («пограничным») статусом, старики были особыми посредниками между миром живых и иным миром. Женщины - старухи становились знахарками, причетницами, обучали молодых женщин и девушек ритуальному поведению, а также, воспринимаясь «чистыми», были основными участницами обрядов, направленных на защиту общины от различных опасностей. В целом прослеживается отчетливая тенденция следующего рода: чем старше становился человек, тем более (при условии его «правильного» поведения) он становился объектом почитания и уважения.

Ярко это проявляется в именовании. Ребенка могли называть уменьшительно-ласкательно либо использовать «общие» названия («мелочь», «горох», «малой», «малая»); ребенка -отрока (после шести-семи лет) называли по имени; подростка, который уже входил в трудовую деятельность, могли называть полным именем либо только отчеством; после вступления в брак молодого человека называли исключительно по имени и отчеству; после «снятия с тягла», то есть перехода в разряд

стариков, человека называли по имени с именованием «Дед», «дедушка». Переход от одного способа именования к другому соответствовал переходу в новый статус. А сам переход оформлялся как инициация, в ходе особых инициальных обрядов. Таким образом, здесь мы видим действие правила иерархии и правила границы, то есть признание и принятие «неравнозначности» возрастов, принятие уважения к старшему по возрасту как обладающему большим опытом и мудростью. Правило границы реализуется в инициальных обрядах, в принятии «межи» (возрастной, статусной) как важного феномена жизни.

Отметим, что в границах гомогенной по возрасту группы тоже существовала особая иерархия. Наиболее высокий статус среди сверстников имели члены общества с наиболее высоким уровнем выраженности мужских (для мужчин) и женских (для женщин) качеств. Так, среди сверстников - юношей наиболее высокостатусными могли быть самые сильные, самые умелые, самые опытные в каком-либо деле, самые сообразительные. Среди сверстниц - девушек - самые красивые, самые «рукодельные», самые умелые в каком-либо деле (включая, например, вождение хоровов или исполнение песен).

Различия оснований, образующих высокий статус, связано с пониманием полового диморфизма как системообразующего элемента миропорядка. Отметим и другой важнейший аспект проявления правила иерархии: отношение к стихиям, сакральным объектам.

2. Подчеркивание жесткого полового диморфизма (правило границы). Жизнь общества напрямую связана с воспроизводством. Рождение новых членов общины поэтому всегда понималось как основная цель жизни. В связи с этим особую роль в жизни общины играли правила полового поведения. «Мужское - женское» - одна из базовых дихотомий традиционного общества. В традиционных культурах четко фиксируется образ идеальной женщины и идеального мужчины и основные черты этого образа - красота и славетность (душевная красота, правильность поведения, обеспечивающие «добрую славу» для женщин и сила для мужчин. Усилия членов традиционного общества были направлены на содействие формированию половой идентичности детей через словесные предписания, участие в разделенной по половому признаку трудовой деятельности, ношение одежды, участие в разделенной по половому признаку ритуально-нормативной практике, в играх.

**Правильное и нормальное в современном обществе.** Правила (во всяком случае, правила социального поведения) возникают в любом человеческом сообществе. Нельзя говорить о разрушении или уничтожении правила - оно выступает основанием совместной человеческой жизни вообще.

Какова же специфика проявления правила в современном обществе?

В современном обществе осуществилась десакрализация традиционно сакральных объектов; это породило некую новую «квазирелигиозность», т.е. реализацию религиозных отношений и переживаний, направленных на объекты, традиционно воспринимаемые как не обладающие сакральностью.

В традиционном обществе иерархия (т.е. основное правило) выступает как практическая этика; чем выше расположен объект в иерархии, тем большей сакральностью он наделяется, тем почтительней отношение к нему, тем строже регулируются правила поведения. Например, природа (в частности, солнце, земля, вода, деревья, камни), воспринималась как сакральный объект, что реализовалось в бытовании четких правил поведения по отношению к ней. Т.е. природа была объектом этического отношения.

В современной ситуации природа мыслится в основном как объект эстетического либо узко утилитарного отношения. Основные позиции - «любить природу» и

«не можем ждать милостей от природы». В слове «любить» заложены изначально этические основания, но в ситуации, когда объект десакрализован, вряд ли возможно реализовать «правильное» поведение по отношению к нему.

Традиционные правила поведения по отношению к природе обесмыслились, а эстетическое отношение, не имея этической основы, снизилось, в свою очередь, до отношения «индивидуального удовольствия» от общения с природой. Столь же ярко эта ситуация просматривается на примере музыки. Музыка в традиционном обществе выступает как особый объект, не только сакральный, но и продуцирующий сакральность.

Десакрализация объекта привела к тому, что музыка в современном обществе понимается прежде всего как эстетический объект; эстетические критерии, в свою очередь, снижаются до критериев «мне приятно», «а мне нравится это слушать». Являясь в прошлом неотъемлемой частью жизни, в том числе обрядовой практики, музыка стала частью досуга. Это обуславливает гипертрофированное развитие феномена поп-культуры, который представляет собой торжество «нормального» над «правильным».

(Смещение слоев бытия - сакрального и профанного - приводит к тому, что публичные демонстрации «телесности», «выворотности», - того, что образовывало «антиповедение» в традиционной культуре, сакрализируются, становится «нормальными»). Столь же характерно для современной культуры подмена правила границы – нормой. В частности, это иллюстрируется модой на унисекс, смешением мужского и женского, что воспринимается как «нормальное». Нельзя, однако, утверждать, что в современном светском обществе нет правил. Правила есть. Причем они соотносятся с аспектами иерархии, последования и границы. Но сама перспектива развития социального поведения существенно обеднена: от гетерономного - к автономному. В то время как в традиционном обществе высшей формой социального поведения выступает теонормное (как Бог заповедал, по Закону Божьему).

Источником Правила сегодня выступает не сакральное (в данном случае понимаемое широко - Заповеди Божьи, традиция), а сам человек.

Так не только опроцещается и уплощается, примитивизируется человеческая жизнь, но и утрачивается сущностное, на наш взгляд, свойство человека - его религиозность. В данном случае религиозность понимается как переживание сакральности связей человека с миром. А это серьезная утрата, расчеловечивание человека. Это свойство является действительно сущностным потому, что при утрате религиозности по отношению к традиционному сакральным объектам (Святыням), она (религиозность) не исчезает. Она переносится на другие объекты, «наделяет» их чертами сакральности (деньги, успех, мода). Тем не менее, в современной социокультурной ситуации прослеживаются тенденции возвращения Правила как основы регулирования жизни. Наиболее ярким примером является обращение к христианству и другим традиционным религиям.

Разумеется, провозглашение и утверждение любых догматов в качестве Правила неизбежно породит в части общества реакции противостояния, недовольства, вызовет упреки в тоталитаризме, стремлении «всех стричь под одну гребенку». Отсутствие же Правила, принятого на уровне государства, с неизбежностью приведет не только к расколу и кризису общества (что наблюдается и сейчас), но и к появлению множества вариантов искаженных, «неправильных» правил, разрушающих социум.

Идея опоры на традицию самоочевидна, но трудно реализуема в условиях многонационального и многоконфессионального государства. Однако, исследование и осмысление частных (национальных) вариантов общего Правила, их сравнитель-

ный анализ позволят искать оптимальные пути взаимопонимания. Осмысление Правила, существующего в виде кодексов поведения конкретной этнической группы, позволит «разводить» понятия «норма» и «правило», более взвешенно осуществлять разработки в таких сферах гуманитарного знания, которые соотносятся с задачами содействия формированию «правильного» поведения. На государственном уровне это корреспондируется с возможностью управления, прогноза, стабилизацией и гармонизацией общественной жизни.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Шангина И.И. Русский народ. Будни и праздники. Энциклопедия. СПб, Изд-во «Азбука», 2003.
2. Юдин В.А. Русская народная духовная культура. М., Высшая школа, 1999.
3. Баранов Д.А., Баранова О.Г., Зимина Т.А. и др. Мужики и бабы. Мужское и женское в русской традиционной культуре. СПб, «Искусство – СПб», 2005.
4. Забылин М. Русский народ: его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. М., 1880.
5. Славянская мифология. Энциклопедический словарь /Под ред. Петрухина В.Я., Агапкиной Т.А. и др. М., 1995.



## К ВОПРОСУ О РУССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ

*Наиболее известным подходом в развитии современной педагогики выступает культурологический. В данном аспекте очень важной проблемой выступает соотношение национальной культуры, образования и характера личности. Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования этноэстетической культуры личности преподавателя в университете. В статье дается определение данного понятия, раскрывается его сущность, характеризуется строение, основные компоненты и содержание этноэстетической культуры.*

**Aldoshina M.I.**

## ON THE QUESTION of "RUSSIAN NATIONAL CHARACTER"

*The cultural way (one of the most popular ways) of development of modern pedagogical science makes it very important to find a fine balance between national culture, education and individual character. This article is fully devoted to a very important problem of nowadays – to the forming of the personal and aesthetic culture of college teachers' character. The author also gives full explanation of the "ethnoaesthetic personal culture" feature and gives reasons for why it is so important for a teacher.*

В высшее учебное заведение человек приходит со сформированной на определенном уровне системой ценностей и чувств, характером и моделью поведения. Проявляясь в вузе объектом образования, целостного воздействия культуры и иных образовательных средств, студент одновременно формируется как субъект профессионально-педагогической и этноэстетической культуры и как носитель определенной культуры. Специфика воздействия национальной культуры на личность в процессе профессиональной подготовки заключается в том, что она преломляется на сферу специальной подготовки и выделяет осознание личностью того, что он формируется как представитель определенной системы ценностей своего времени, своего народа, своей профессии. Таким образом, будущий преподаватель формируется как представитель русского народа и носитель русской национальной культуры. Именно национальная культура формирует в общих чертах основные характеристики русского национального характера. На более ранних этапах развития человека (в школе) самосознание личности находится на уровне, недостаточном для глубокого осмысления данной проблемы, личность не способна этнически идентифицироваться на уровне глубокого качественного соотнесения себя с национальной культурой, языком, народом, не в состоянии понять себя как субъект национального самосознания. Национальное самосознание функционирует на трех уровнях – чувственно-эмпирическом, теоретическом и метафизическом. Школьник может осознать себя в соотнесении с другими как иного по физическим, родственным, географическим признакам, на несознательном, начальном чувственно-эмпирическом уровне. Мы сознательно подчеркиваем начальность данного процесса, его незаконченность. Народ через мифологию, устное народное творчество, народное искусство не только выражает себя, но и проявляет. Сказки, песни, былины – это проявления национального самосознания и самооценки. Теоретический и метафизический уровни национального самосознания характеризуют, в качестве субъекта, не весь народ в целом, а лишь просвещенную его часть. У русских в этой роли до 18 века выступало духовенство и дворянство, затем – интеллигенция. По окончании высшего учебного заведения студент становится представителем интеллигенции (мы понимаем

возможность отклонений от грубой схемы) и приобретает возможность соотнесения себя с русским народом, нацией по психологической, душевной и духовной траекториям. Метафизический уровень национального самосознания включает православное богословие и философию, характеризуя специфический, доступный немногим представителям уровень осмысления национального своеобразия.

В университете расширяется круг общекультурной подготовки студентов и происходит стимулирование процессов этнической идентификации, результатом которой становится, в идеале, формирование основных черт русского национального характера. Ф.М.Достоевский писал, что надо стать русским, надо стать искренним и честным в отношении себя и нации, осмыслить себя как личность и нацию как общество. Проблема национального характера (Захарченко М.В., Касьянова К., Кон И.С., Корольков А.А., Лосский Н.О., Панарин А.С., Трофимов В.К., Франк С.Л.) связана с вопросом национального самосознания и соотносится с понятием о силах и стремлениях, обладать способностью приводить общечеловеческие идеалы в особый, индивидуальный у каждого народа ограниченный строй, в котором каждый из общих идеалов (научных, эстетических, этических) получает свое особое место, вес и значение.

К теоретическим истокам данной проблемы можно отнести работы И. Фихте, Г. Гегеля, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля и др. В анализе проблем национальной культуры, национального характера, национальных экономико-политических особенностей потенциально содержались вопросы, связанные с осознанием механизмов и причин национальной целостности и непрерывности. Национальный характер - это совокупность устойчивых психических особенностей и культурных атрибутов нации, которые зависят от всеобщей жизнедеятельности и условий жизни и проявляются в поступках.<sup>1</sup>

Возможность изучения национального характера исследователями оценивается неоднозначно. П.Сорокин утверждал, что национальные особенности не поддаются научному осмыслению. И все же в американской, немецкой, русской и французской социальной мысли уже после первой мировой войны намечаются попытки описать типические черты национальных характеров, а после нее под воздействием массовых миграций, экспорта капитала, развития транснациональных корпораций, национальных индустриализаций появляются концепции о народной душе и национальном характере (С. Льюис, Н. Менкен, И.Хейзинг) Н.О.Лосский в 1957 г начал работу над книгой о «характере русских ...о характере России, как государства» ведь «каждое общественное целое, нация, государство и т.п. есть личность высшего порядка: в основе его есть душа, организующая общественное целое так, что люди входящие в него, служат целому, как органы его»<sup>2</sup>. Его последователь С. Л. Франк писал: «Судьба народа определяется силами или факторами двух порядков: силой коллективного склада жизни и общественных отношений, общих исторических условий и изменений народного быта и силой верований, нравственных идей и оценок, коренящихся в народном сознании. В разрезе определенного момента исторической жизни силы обоих этих порядков находятся в теснейшем взаимодействии и взаимообщении, и ни одна из них не может быть взята отрешенно от другой»<sup>3</sup>

После второй мировой войны можно выделить следующие методологические подходы в исследовании национального характера: биологический метод предполагает, что национальный характер нечто прирожденное, передаваемое по наследству (А.Бастиян, И.Бахофен, К.Д. Кавелин, М.М.Ковалевский, Мак-Леннан, Л.Морган, Э.Тайлор,); этнографический берет за основу описание быта, нравов народа, поведения в семье, способов разрешения конфликтов, воспитания детей и ухода за стариками и многое другое (М.Мид, традициология в России); психологический метод

представляет исследования проникновения внутрь личности с помощью различных исследований, тестов, интерпретаций, анализа рисунков, фольклора и т. д. (Л.С. Выготский, Э.Фромм); лингвистический и семиотический методы представляют сравнительный анализ языка, грамматических структур, способов выражать мысли, способов мышления, моделей логик (К.Леви-Стросс); историко-культурный (самый обобщающий из перечисленных методов) демонстрирует анализ культурного символизма, национального восприятия времени и пространства, других культур, анализ традиций, правил поведения, манер, способов мышления, картин мира (Р.Бенедикт, Ф.Боас, Г.Д. Гачев, Н.О. Лосский, А.Я. Лурия, Р.Редфилд, Г.Г. Шпет); социально-экономический метод анализирует общественно-экономические структуры, свойственные данной национальной общности, их фундаментальные механизмы и способы развития, отношения к материальным благам.

Одним из первых в российской общественной мысли феномен коллективной идентичности на уровне национального характера исследовал И. С. Кон. Российский философ высказывает важную идею о том, что проблема коллективного самоопределения – процесс сознательного принятия ценностей и идеалов, в свою очередь зависящий от степени вовлеченности в деятельность коллектива. На основе исследований Е.Динера И.С. Кон перечисляет факторы, препятствующие становлению коллективов, - это тесная идентификация, анонимность, утрата чувства ответственности, потеря чувства времени, сенсорные перегрузки. В работе «К проблеме национального характера» философ делает вывод о необходимости выделить структурные элементы, конкретно исследовать пути формирования определенных социально-психологических образцов и поддерживающих их механизмов, закономерностей их преобразования.

В современной теоретических изысканиях продолжают традиции, как выдающихся зарубежных, так и отечественных авторов. Принято указывать на следующие элементы коллективной самобытности: общность территории, общность исторического прошлого, региональные интересы, психологические черты населения (стандартизированная идентичность), традиционные административные формы управления, выработанные многими поколениями ценностно-поведенческие структуры.

Наиболее современные интересные идеи, обобщающие понятия и широкомасштабные представления о национальной идентичности можно найти у представителей исторической антропологии: Ф.Броделя, Ж.Дюби, представителя американской социальной мысли Д.Бурстина, которые достаточно по-разному расценивают значимость факторов национально идентичности и национального характера. Ф.Бродель подразумевает основным фактором стремление определиться в системе «мы – они»; Ж.Дюби вводит ментальные характеристики, больше основывающиеся на публицистических материалах; Д.Бурстин – «обретение колониального, национального и демократического опыта».

Основываясь на проанализированных исследованиях, остановимся подробнее на анализе национального характера, включающего такие аспекты, как физическое единство русских в кровном родстве, душевное единство в культуре, языке, психологическое единство в характере поведения, духовное единство в вере. Понимая некоторую искусственность подобного разделения, мы остановимся на характеристике составляющих частей.

Единство в кровном родстве в современном, как бы сократившемся в размерах мире, (вследствие развитости инфраструктуры, разнонаправленности миграционных потоков и т.п.) представляется достаточно условной характеристикой единства русских и чертой русского национального характера. Но представляется воз-

возможным выделить определенные признаки, подтверждающих этот вид единства: определенный тип физического облика. Обычно русские представляются как светловолосые с голубыми или серыми глазами, статные и выносливые. Здесь же уместным будет приведение такой характеристики, как народное здоровье, физическая крепость. «Истинный русский бережет себя и ставит в здоровую обстановку, - пишет М.О.Меньшиков, - не хочет отравлять себя, не хочет пачкать. Тянет к полезному и, прежде, всего к деятельной жизни. При безделье хороший хлеб дает жирных бездельников – при напряженном труде тот же хлеб дает богатырей». Современные реалии значительно урезали данный аргумент, но учет его, при определенных обстоятельствах, кажется нам уместным.

Следующий признак – единство происхождения и места проживания. Данный признак тоже достаточно условен, учитывая множество соседних племен в период становления народности, череду последующих завоеваний и войн, множественность «заморских» влияний в период становления русской нации. Существует достаточное количество теорий происхождения самого понятия «русские», включая известную норманнскую. Подавляющее большинство русских проживает в пределах своей исторически сложившейся этнической территории – в России, а также сопредельных государствах ближайшего зарубежья. Такое расселение складывалось постепенно на протяжении 2тысячелетия н.э. и было обусловлено сложными историческими процессами. Ядро русского народа образовалось на территории, включавшей Волго-Окское междуречье, область Великого Новгорода и Смоленскую землю. Отсюда русское население постепенно широко распространилось по значительной территории евразийского континента, вступая в двусторонние контакты с другими народами (родственными и неродственными). Огромная территория в основном заселена русскими компактно, но содержит и районы чересполосного проживания их с другими народами. Данная характеристика единства русской нации становится актуальной в современной демографической ситуации. Речь идет о простом самосохранении физических русских. За сухими словами: «демографический кризис» стоит страшная реальность: сегодня на 16 смертей приходится 10 рождений. Необходимость приостановления процесса старения и вымирания нации возможно и (в комплексе мер) через обращение к традициям русского народа, восстанавливая социальные механизмы поддержания достоинства человека труда, творчества, значение семьи (традиционно русская семья многодетная и многопоколенная); старости (уважение и поклонение уму, таланту, способности сохранить ценности высокого и прекрасного); материнства (женщина с ребенком – красива, о чем свидетельствуют произведения устного народного творчества, всех видов искусства и т.п.)

Психологическое единство русских проявляется в единстве черт характера (мы отдаем отчет в определенной относительности данного выражения). В определенной культурной и природной ситуации человек привычно оперирует набором конкретных способов поведения, полученных (как бы) по наследству. Попадая в непривычную ситуацию, человек может оказаться беспомощным – нужно вырабатывать новые правила осмысления реальности и поведения, группировать и трансформировать их. «Это «общество внутри нас», существующее в виде однотипных для людей одной национальности и той же культуры реакций на привычные ситуации в форме чувств и состояний, и есть наш национальный характер» (Касьянова, С.26) Эта характеристика в основе своей имеет чувственность, эмоциональность, что особенно значимо в рамках нашего исследования, ведь природа эстетического также чувственна, что позволяет акцентировать внимание на больших возможностях эстетических средств народной культуры в формировании национального характера.

Каждый человек рождается с потребностями и проявляет активность для их



удовлетворения. Существует множество способов их удовлетворения, но они взаимозаменяемы и дают приблизительно один результат. Задача социальной системы (культуры, образования) заключается в том, чтобы ориентировать человека на определенные, общепринятые способы. В своих поступках человек ориентируется на традиционный набор целей, идеалов, которые приравниваются к ценностям, а ориентация на них – к ценностным ориентациям. Набор ценностей национальной культуры традиционен. Появление в сознании любой из этих ценностей приводит в движение всю гамму чувств, что является импульсом к более или менее типичному действию, поступку. Следовательно, можно говорить о типичных реакциях русского человека, стереотипах мышления, поведения и деятельности, окрашенных гаммой чувств и эмоций, что и составляет основу национального характера русских. Эта принципиальная единица – социальный архетип. Социальный архетип передается человеку по наследству от предыдущих поколений, существует в его сознании на невербальном, часто нерелексируемом уровне, но «вмонтирован» в него глубоко, и импульс, им возбуждаемый, бывает достаточно сильным, гораздо сильнее того, что пробуждается в психике элементами рефлексивной системы. (Может быть в этом кроются «загадки» русской души). Ценностная структура личности погружена в ее социальный архетип, а ее элементы, которыми личность соприкасается с окружающим миром – «типичные действия» и составляют основные черты национального характера.

Преемственность – важнейший принцип воспитания. События последних лет отечественной истории во многом преемственность поколений нарушили, утратились межпоколенные связи, взаимопонимание. Актуальной становится задача восстановления исторической преемственности, устойчивости в череде поколений ценностей, определяющих самобытное лицо национальной культуры. Духовный кризис в России состоит, по мысли М.В.Захарченко, в том, что утрачено здоровое чувство национального и культурного самосохранения: основополагающие ценности не передаются, происходит их подмена. Необходимо осознать эти ценности, не отвлекаясь общечеловеческие, а те, на которых основывается наша культура, и затем строить процесс исторической преемственности на их основе, и как следствие, все отечественное образование.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Андреева Г.М. Социальная психология, М., 1994
2. Лосский Н.О. Характер русского народа, М., 1990.
3. Франк С.Л. De profundis//Вехи. Из глубины. М., 1991.
4. Меньшиков М.О. Письма к русской нации. – М., 1999.

## ВОСПРИЯТИЕ НАЦИОНАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

*В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей восприятия человека старшими школьниками. Особенности этнических установок и стереотипов в структуре самосознания рассмотрены на примере русской национальности.*

**Kulakova E.M.**

## THE UNDERSTANDING OF NATIONALITY BY HIGH-SCHOOL STUDENTS

*This article presents the results of a research concerning the understanding of nationality by high-school students. The peculiarities of ethnic mindset and stereotypes of the structure of self-consciousness were studied, regarding Russian nationality.*

*В отечественной психологии существует достаточно большое число исследований состояния национальных отношений, различных аспектов национальной культуры, языка, обычаев, которые оказывают влияние на восприятие национальности человека.*

Исходным пунктом отношения старшего школьника к себе выступают, прежде всего, другие люди, самосознание по своему существу носит глубоко общественный характер. Как показывает опыт последних лет, рост национального самосознания, этностереотипы в конфликтной ситуации могут играть деструктивную роль, углубляя национальные противоречия и предубеждения.

Предвзятое, то есть не основанное на непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизованных суждений и ожиданий мнение о свойствах людей и явлений психологи называют стереотипом. Иначе говоря, стереотипизирование состоит в том, что сложное индивидуальное явление механически подводится под простую общую формулу или образ, характеризующие (правильно или ложно) класс таких явлений. Стереотипы - неотъемлемый элемент обыденного сознания. Ни один подросток старшего школьного возраста не в состоянии самостоятельно, творчески реагировать на все встречающиеся в жизни ситуации. Стереотип, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и внушенный старшему школьнику в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение. Стереотип может быть истинным и ложным. Он может вызывать и положительные эмоции, и отрицательные. Его суть в том, что он выражает отношение, установку данной социальной группы к определенному явлению. И в национальной психологии существуют такого рода стереотипы.

*Исследование этнических стереотипов является важной, сравнительно новой и актуальной проблемой современной психологии, представляющей большой научный интерес. Сегодня перед психологией стоит задача раскрыть сущность этнических стереотипов, функций, механизмов их формирования, понять роль, которую играют они в межэтнических взаимодействиях. В настоящее время в центре внимания психологов, социологов, этнологов, конфликтологов оказалась проблема стереотипов, ибо знание ее феноменологии, в сущности, может стать*

*одним из объяснительных средств возникновения и развития национальной нетерпимости и конфликтов.*

Помимо чисто научного интереса, исследование этнических стереотипов представляет также большой интерес с точки зрения общественной жизни и международных отношений.

Каждая этническая группа (племя, народность, нация, любая группа людей, связанная с общностью происхождения и отличающаяся определенными чертами от других человеческих групп) обладает своим групповым самосознанием, которое фиксирует ее - действительные и воображаемые – специфические черты. Любая нация интуитивно ассоциируется с тем или иным образом и оценивается как положительно, так и отрицательно.

Еще труднее оценивать национальные обычаи и нравы. Оценка их всегда зависит от того, кто оценивает и с какой точки зрения. Здесь требуется особая осторожность. У народов, как и у отдельных индивидуумов, недостатки – суть продолжение достоинств. Это те же самые качества, только взятые в иной пропорции или в другом отношении. Старшие школьники неизбежно воспринимают и оценивают чужие обычаи, традиции, формы поведения, прежде всего, сквозь призму своих собственных обычаев, тех традиций, в которых они сами воспитаны. Такая склонность рассматривать явления и факты чужой культуры, чужого народа сквозь призму культурных традиций и ценностей своего собственного народа и есть то, что на языке социальной психологии называется этноцентризмом,

Человек, действуя в любой сфере, - профессиональной, политической, культурной и др., - осознает, оценивает и поступает как личность, включенная в этническую группу, - всё это имеет место тогда, когда у человека существуют этнические установки. Этнические установки фиксируют отношение к явлению (например, традициям), объекту (языку, литературе и т. д.) или к виду общения (деловому, семейному, дружескому, соседскому). Но если нужно выяснить тип отношения к контактам в целом или народу в целом, т. е. к его культуре, истории, людям и т. д., то предметом изучения становится система установок, ориентация. Поэтому различают ориентации на этнонациональную культуру того или иного народа и ориентации на общение (в целом).

Этнические и межэтнические установки аккумулируют предшествующий жизненный опыт, причем не только свой, но и окружающих, ведь установки формируются в процессе социализации и затем закрепляются в навыках, без которых строить отношения просто невозможно. В процессе межэтнических взаимодействий они выполняют компенсирующую функцию в познавательном процессе, минимизируя риск. Подростки старшего школьного возраста могут не вполне понимать ситуацию, причины тех или других явлений, но закрепленное в установке отношение помогает избежать опасности.

И теория личности, и теория социальных установок помогают понять механизмы действия факторов, влияющих на межэтнические отношения. Совершенно очевидно, что формирование личности, ее установок и ориентации происходит в процессе социализации, начиная с детского воспитания в семье, затем под влиянием самого широкого спектра обстоятельств – этнической и социальной среды, политической системы, этнической политики государства, влияния обстановки в городах и селах, в территориальных локальностях и, наконец, микросреды трудовых коллективов и неформального общения.

Установки имеют сложную структуру:

- когнитивный компонент – осознание объекта, знания о нем;
- эмоциональный компонент – оценка, чувства по отношению к объекту;

- поведенческий компонент – конативный, регулятивный.

Определяя межэтнические установки, как установки на взаимодействие с другими этническими общностями в любой сфере жизнедеятельности и в любом виде - от личностного общения с людьми иной национальности до восприятия явлений, элементов истории, культуры, типов социально - экономического развития, или еще шире - иных цивилизационных форм мы отводим ведущую роль в формировании межэтнической толерантности.

В результате исследования, проведенного среди учеников 10 классов МОУ СОШ №12 г. Щелково-3, мы сделали вывод, что восприятие национальности человека складывается из ассоциаций, возникающих на данную национальность, эмоционального отношения к ней и источника информации, из которого старшеклассник узнает о данной национальности. В рамках данного исследования нами была разработана анкета, включающая в себя расширенный перечень национальностей, представленных в справочнике «Страны мира».

Рассмотрим особенности этнических установок и стереотипов в структуре самосознания на примере русской национальности.

Русские – это единственная национальность, которая в данной анкете была описана в 100% случаях. Смысловые ассоциации, представленные учениками на данную национальность, были многочисленны, в связи с чем, возникли некоторые трудности в распределении их по отдельным категориям. Ассоциации, связанные с категорией Родина (Москва, Петербург, я, матрешка, гармонь, «главное звено в нашем мире», великие люди России – поэты, писатели, ученые, и т.п.) составили 55% ответов. С категорией национальная кухня связано 43% ответов. Данная категория отличается особым разнообразием. В нее входят такие ассоциации как «блины», «огурцы», «картошка», «пряники» и др. В эту же категорию мы включили ответы «водка» (24%), т. к., на наш взгляд, подразумевается национальный алкогольный напиток. Несколько ответов составили категорию «Экономика». В нее вошли ассоциации «разрушенная экономика», «бедность», «бизнес». В категорию «Характерные особенности русских» мы включили такие ассоциации как добродушность и крупное телосложение. Спорт был представлен двумя ассоциациями – биатлон и ЦСКА. Были также такие ответы как «панк-рок» и «РНЕ». Негативные ассоциации были представлены ответами «алкоголь», «секс без границ», «дебош» и «некультурная речь». Этот факт мы отметили с большим сожалением. Печально осознавать, что такие понятия у детей ассоциируются со своей национальностью со школьной скамьи.

Цветовые ассоциации были представлены следующими цветами. Белый – 51%, красный – 33%, синий – 22%. Предполагаем, что данные цвета являются наиболее часто встречающимися в связи с тем, что являются цветами государственного флага России. Зеленый цвет назвали 12% учеников. Также в этой категории были названы голубой, серый, розовый, черный и светлые цвета, но они занимали незначительное место.

В анкетах встречалось положительное (90%) или нейтральное (10%) отношение к данной национальности. Особо хотим отметить тот факт, что ни одним учеником не было названо отрицательное отношение к русским.

Источники информации оказались разнообразными. Среди источников информации 60% учеников указали, что это их национальность и 12% дали ответ «живу в России». Также встречались ответы «здесь родился», «с детства знаю, не помню откуда». Другими источниками информации были указаны школа, дополнительная литература, родители, жизнь и ТВ.



**Ласкина И.А.**

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МО- ЛОДЫХ РАБОЧИХ, ЗАНЯТЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ТРУДОМ**

*В статье рассматриваются социально-психологические характеристики рабочих-интеллигентов. В развитии данного слоя находит свое выражение процесс преодоления существенных различий между людьми физического и умственного труда.*

**Laskina I.A.**

## **RESEARCH OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND AXIOLOGICAL ORIENTATION OF YOUNG INTELLECTUAL LABORERS**

*The article regards the difference between the people of physical and intellectual labor basing on the analysis of social-psychological characteristics of blue-collars and white-collars.*

Необходимость конкретного анализа проблем, связанных с развитием новых форм социальной дифференциации и интеграции, с изменениями в социальном положении отдельных групп и слоев населения, определяется многими причинами. С одной стороны, современную социальную структуру нельзя рассматривать как стабильное, устойчивое явление. Продолжаются радикальные изменения в отношениях собственности, распределении, общественной организации труда, в тенденциях и направлениях социальной мобильности. С другой стороны, трансформационные процессы привели к возникновению новых социальных общностей, их взаимосвязей, иерархий. Процесс формирования новой социальной структуры, ее состава идет тремя путями, в основе которых лежат базовые изменения форм собственности.

Первый путь – возникновение новых социальных общностей на основе плюрализации форм собственности: это специфические слои наемных рабочих и инженерно-технических работников, занятые в полугосударственном и частном секторах экономики; работники смешанных предприятий и организаций с участием иностранного капитала.

Второй путь – трансформация государственной формы собственности и изменение на этой основе положения традиционных классово-групповых общностей: их границ, количественно-качественных характеристик, – возникновение пограничных и маргинальных слоев.

Третий путь – появление слоев-страт на основе взаимодействия различных форм собственности: менеджеров – нового управленческого слоя, новой элиты, средних слоев, безработных и т. д.

В фокусе нашего внимания – слой рабочих-интеллигентов, в развитии которого находит свое выражение процесс преодоления существенных различий между людьми физического и умственного труда.

Исходя из модели структуры современного российского общества, предложенной академиком Т. И. Заславской, по ряду статусных переменных данную социальную группу можно отнести именно к базовому слою российского общества.

Именно рабочие составляют основную массу «базового» слоя, за счет которо-

го при благоприятных социально-экономических тенденциях в трансформации российского общества возможно пополнение среднего слоя как прообраза среднего класса в западном его понимании, который призван выполнять важные функции как функции социального «стабилизатора» общества и источника воспроизводства квалифицированной рабочей силы.

В структуре рабочих мы можем выделить различные социальные группы, исходя из широкого спектра дифференцирующих признаков. Если взять за основу уровень квалификации и характер трудовой деятельности рабочего, то можно выделить качественно новый слой рабочих, в деятельности которых сочетается труд высокой квалификации с уровнем знаний, характерным для инженерно-технической интеллигенции, – слой рабочих-интеллигентов.

В 2006 г. было проведено эмпирическое исследование социально-психологических характеристик группы рабочих-интеллигентов.

Исследование проходило в форме группового тестирования по составленной батарее методик, которые предъявлялись в определенной последовательности: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика Р. Инглхарта, опросник Р. Кеттелла, тест смысложизненных ориентаций, анкета социально-демографических и статусных характеристик.

В исследовании приняли участие 389 человек, отнесенных нами к категории рабочих-интеллигентов по двум основным дифференцирующим признакам: уровень квалификации (высокий); характер труда (умственно-физический с преобладанием умственных функций). Средний возраст исследуемой группы составляет 21 год. Количественно-процентный состав данной выборочной совокупности характеризуется следующим соотношением: мужчины – 283 человека (73 % от общей численности испытуемых); женщины – 106 человек (27 % от общего объема выборки).

Исследование проводилось на акционированных предприятиях Московской области. Итогом данного исследования явились следующие эмпирические данные.

В системе терминальных ценностей рабочих-интеллигентов наиболее высокий ранг значимости имеют здоровье, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь и интересная работа. Такие ценности, как творчество, развлечения, счастье других, а также красота природы и искусства, занимают в их иерархии последние места. Таким образом, ведущие ранги в общей системе ценностей-целей занимают конкретные жизненные ценности. В нижней части иерархии ценностей исследуемой нами группы расположились «абстрактные» ценности. Ценности профессиональной самореализации занимают промежуточные позиции между обозначенными выше блоками терминальных ценностей. Данное распределение рангов значимости терминальных ценностей практически согласуется с результатами Всемирного исследования ценностей: российское работающее население на первое место ставит семью, а работу рассматривает второй по важности сферы жизни, но наиболее важной, чем друзья и досуг. Можно также отметить и следующую особенность занятого населения России: пассивно-гедонистическая ценность интересной работы занимает в российской иерархии одну из ведущих позиций, а активно-достижительные ценности, напротив, характеризуются низким рангом значимости.

Такое распределение рангов значимости ценностей-целей, возможно, во многом обусловлено существующей социально-экономической ситуацией в современной России.

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей принадлежат следующим ценностям: ответственности, честности, исполнительности, эффективности в делах. Низкий ранг значимости присущ таким ценностям, как, высокие запросы, нетерпимость к недостаткам в себе и других, смелость в отстаивании своих взглядов,

широта взглядов. Следовательно, наиболее значимы в исследуемой группе конформистские ценности. Несколько менее значимы ценности профессиональной самореализации. Индивидуалистические ценности характеризуются достаточно низкими рангами значимости, что, возможно, сопряжено с общей групповой ориентацией на ценности адаптации и социализации, которые, в свою очередь, связаны с высокой тревожностью, фрустрационной напряженностью, а также с конформностью, зависимостью и экстернальностью.

По тесту СЖО были получены средние результаты по всем шкалам, что свидетельствует о наличии у испытуемых временной перспективы наряду с ощущением насыщенности жизни и удовлетворенностью самореализацией.

В основу интерпретации данных был положен модифицированный А. В. Серым (2002) вариант теста СЖО. Исходя из полученных результатов, представителей изучаемой выборочной совокупности мы относим к первому классу актуального смыслового состояния.

**Таблица 1.****Средние показатели по результатам исследования смысловых ориентаций**

Шкалы СЖО	Среднее значение
Общая осмысленность жизни	98,77
Цель	32,62
Процесс	28,85
Результат	25,43
ЛК-Я	20,34
ЛК-Ж	27,91

Лица, являющиеся представителями данного класса, характеризуются низкими показателями осмысленности прошлого, настоящего и будущего. Для этого класса также характерны неудовлетворенность прожитой частью жизни, низкая осмысленность своей жизни в настоящем, отсутствие целей в будущем и, следовательно, дискретное восприятие своей жизни в целом. Личностные смыслы в подобном случае лишены направленности и временной перспективы. Кроме того, представители этого класса демонстрируют неверие в свои силы контролировать события собственной жизни, фатализм и убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Также для представителей рассматриваемого класса характерен выраженный экстернальный общий локус контроля и низкий уровень субъективного контроля в области неудач. Отмечается невыраженность стремления к приобретению знаний об окружающем мире. Основными защитными механизмами являются проекция, отрицание и отказ от своих намерений, выражающийся в снижении настроения.

На наш взгляд, данная трактовка средних групповых показателей по шкалам теста СЖО представляется наиболее емкой и «выгодной» в свете дальнейшего сопоставления результатов по этой методике с результатами ряда других тестов, что практически полностью согласуется с результатами других методик.

В ходе реализации исследования нами также были получены эмпирические данные относительно процентного соотношения ценностных типов, характерных для группы рабочих-интеллигентов (рис. 1).

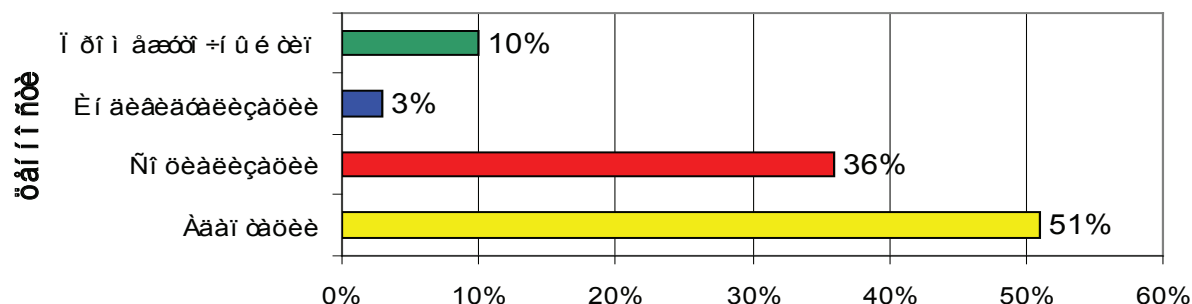


Рис. 1. Представленность ценностных типов в исследуемой группе

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что для изучаемой нами группы рабочих-интеллигентов в большей степени характерна ориентация на ценности адаптации (выживание, безопасность, порядок, здоровье, материальный достаток). Несколько меньше доля ориентированных на ценности социализации (семья, карьера, общественное признание). Невелик процент отнесенных к промежуточному типу. На ценности индивидуализации (самореализация, свобода, терпимость) ориентированы лишь три процента респондентов.

С целью выделения отличительных особенностей изучаемой нами социальной группы был проведен сравнительный анализ средних показателей по факторам опросника Р. Кеттелла слоя рабочих-интеллигентов с группами высокооплачиваемых квалифицированных специалистов (ВКС) и безработных.

Для группы высокооплачиваемых квалифицированных специалистов основными дифференцирующими признаками являются: высокий образовательный уровень, самоидентификация с категорией работников умственного труда, который иногда высоко оплачивается.

Также необходимо отметить, что у рабочего-интеллигента его специальное образование в основном соответствует характеру и содержанию труда, однако не в столь полной мере, как у специалиста.

Трудовая деятельность рабочего-интеллигента заключается в непосредственном воздействии на предметы труда в процессе создания материальных ценностей, тогда как специалист участвует в создании этих ценностей опосредованно.

Группу безработных мы относим к представителям нижнего слоя, согласно стратификационной модели Т. И. Заславской (1997). Основными чертами этой группы являются очень низкий личный и семейный доход, начальное профессиональное образование, занятие неквалифицированным трудом или отсутствие постоянной работы, а также низкий деятельностный потенциал и неспособность адаптироваться к жестким социально-экономическим условиям переходного периода.

Анализ результатов контрольных и исследуемой групп проводился посредством использования метода сравнения средних величин Т-критерия Стьюдента (табл. 2)



**Таблица 2.**

**Результаты сравнительного анализа средних показателей по факторам опросника Р. Кеттелла в группах рабочих-интеллигентов и высокооплачиваемые квалифицированные специалисты (ВКС) рабочих-интеллигентов и безработных**

Факторы	Группа		
	безработные	рабочая интеллигенция	ВКС
	ср. значение	ср. значение	ср. значение
A	6,3	5,1	6,2
B	4	4,5	7
C	4,3	5,9	5,84
E	5,5	5,3	6,6
F	4,6	4,8	4,7
G	4,6	6,6	5,1
H	4,8	5,5	6,3
I	5,2	4,2	5,2
L	7,3	4,4	6,2
M	3,6	3,7	5,1
N	5,8	6,2	6,8
O	8,1	5,1	4,9
Q1	5	4,4	5,7
Q2	6	5,3	5,9
Q3	6	6,5	6,7
Q4	6,5	4,7	5,7

Таким образом, основываясь на результатах сравнительного анализа трех обозначенных нами социальных групп, представителям которых в основном присущи диаметрально противоположные социально-психологические характеристики, мы можем заключить следующее:

1. Изучаемую нами группу рабочих-интеллигентов, по сравнению с другими социальными группами (безработные и ВКС), в наибольшей степени характеризуют следующие отличительные личностные особенности: негибкость в отношениях с окружающими, выраженная сила «Я» (ответственность, обязательность, стремление придерживаться установленных правил), скептичность.

2. Очень показательными являются данные сравнительного анализа по фактору Н: наименьший средний показатель демонстрирует группа безработных (4,8), слой рабочих-интеллигентов характеризуется средними показателями (5,5) относительно сравниваемых групп; ВКС отличаются наивысшим средним показателем по фактору (6,3). Эти эмпирические данные свидетельствуют об относительно стабильном социальном положении группы ВКС, по сравнению с группой безработных и слоем рабочих-интеллигентов, что, в свою очередь, сопряжено с такими личностными характеристиками, как социальная смелость, склонность к риску и предприимчивость.

3. Наибольший процент «адаптирующихся» мы наблюдаем в выборке безработных. Далее отчетливо проявляется тенденция снижения процента респондентов, ориентирующихся на ценности адаптации: несколько меньше процент «адаптирующихся» среди рабочих-интеллигентов, а наименьший процент представленности данного ценностного типа мы обнаруживаем в выборке высокооплачиваемых квалифицированных специалистов, что, в свою очередь обусловлено действием основных социально-демографических факторов (возраст, уровень образования, доход).

4. На ценности социализации в наибольшей степени ориентированны рабочие-интеллигенты; несколько меньший процент «социализирующихся» в выборке высокооплачиваемых квалифицированных специалистов. Наименьший процент

респондентов ориентированных на ценности социализации мы наблюдаем среди безработных. Обозначенная нами тенденция относительно представленности данного ценностного типа в рассматриваемых социальных группах есть продукт действия стратификационных факторов, способствующих сохранению дистанции между данными социальными общностями.

3. Процентное соотношение респондентов, ориентированных на ценности индивидуализации, также свидетельствует об относительно более благополучном социальном положении группы высокооплачиваемых квалифицированных специалистов. Неудивительным представляется факт полного отсутствия «индивидуализирующихся» среди безработных, что свидетельствует о выраженной фрустрации базовых потребностей у представителей данной социальной группы.

4. Достаточно интересными представляются данные относительно процентного соотношения представителей различных социальных групп, ориентированных на ценности социализации. Возможно, подобное положение вещей связано с особым социальным статусом исследуемой нами группы в общей структуре российского общества: состояние маргинальности в большей степени присуще именно данной социальной общности по сравнению с теми социальными группами, которые выбраны нами в качестве контрольных. В связи с этим рабочие-интеллигенты, видимо, являются наиболее ориентированными на дальнейшую интеграцию в обществе, на достижение определенного социального статуса с последующим его закреплением.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Наемные работники. Некоторые черты формирующегося класса // Социологические исследования. – 2002. – № 9.
2. Тихонова Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике. – М., 1999.
3. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества. – М., 2000.
4. Магун В.С. Трудовые ценности российского населения // Вопросы экономики. – 1991. – № 2. – С. 47 – 62.
5. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002.
6. Заславская Т.И. Социальная структура современного российского общества // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 5 – 22.

## **ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*В статье анализируется выявленное противоречие теории и практики телевизионной рекламы: теория придерживается мнения о полезности и положительном влиянии на эмоциональную сферу личности телевизионной рекламы, в то время как практика констатирует ее крайне негативное влияние на старших подростков.*

**Medzunovskaya N.S.**

## **THE INFLUENCE OF TELEVISION ADVERTISEMENTS UPON THE EMOTIONAL SPHERE OF SENIOR TEENAGERS: THEORY AND PRACTICE**

*The article analyses the uncovered contradiction of theory and practice of television advertisements: the theory holds the opinion of usefulness and positive affection of television advertisements on the emotional sphere of a person, while the practice states its extremely negative impact upon senior teenagers.*

Современный человек, начиная с раннего детства, повсеместно окружен рекламой. Реклама повсюду: на улице и в магазине, на радио и телевидение, в прессе и в Интернете. Реклама существует с древних времен, но никогда ранее она не привлекала такого количества исследователей как последние два десятилетия. В литературных источниках как отечественных, так и зарубежных встречается социально-психологическая структура воздействия рекламы включающая в себя когнитивный фактор, поведенческий фактор и эмоциональный фактор. Когнитивный и поведенческий факторы изучены достаточно хорошо, но эмоциональный фактор рассмотрен, на наш взгляд, в недостаточной степени.

Современные исследователи психологии рекламы, среди которых В.Н. Дружинин, А.Н. Лебедев, В.Ф. Петренко, В.А. Барабанщиков, А.Г. Шмелев, Д.А. Леонтьев, С.К. Рощин, В.И. Шуванов и др. пришли к выводу, что реклама для своей эффективности неизбежно должна вызывать положительные эмоции, быть оригинальной, завершенной и не навязчивой. В теории вся современная рекламная продукция такова, но так ли это на самом деле? Мы решили выяснить это на практике.

В нашей исследовательской работе мы изучили и проанализировали степень и особенности воздействия телевизионной рекламы на эмоциональную сферу личности старших подростков. В исследовании приняли участие 77 выпускников, среди которых 36 мальчиков и 41 девочка, в возрасте от 15 до 17 лет. В процессе исследования мы демонстрировали испытуемым три мультипликационных фильма «Том и Джерри» в контрольной группе и те же мультфильмы, но прерываемые двумя блоками рекламы – в экспериментальной. В блоки рекламы входили рекламные ролики, демонстрируемые на телевидение ежедневно: реклама жевательной резинки, прокладок, крема от морщин, сока, тонального крема, помады и т.д.

По результатам анкетирования старших подростков мы выявили, что наиболее привлекательными рекламными роликами являются ролики с использованием популярной музыкальной продукции, внедрением юмора и шуточных сюжетов, участием людей, пользующихся особой популярностью в молодежной среде, ис-

пользованием в рекламе образов животных, обнаженных женщин и маленьких детей, а также молодежного сленга. Это лишний раз подтверждает, что изготовители рекламы активно вызывают положительные эмоции и стремятся к оригинальности в процессе привлечения внимания старших подростков.

В результате исследования оперативной оценки самочувствия, активности и настроения мы выявили, что в классах, где мы произвели рекламное воздействие, все исследуемые нами показатели резко ухудшились. Процент учеников с хорошим уровнем самочувствия значительно уменьшился. Уровень активности у подростков, посмотревших рекламные ролики, значительно снизился. Настроение участников эксперимента тоже значительно ухудшилось. По результатам проведенной нами диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения, можно сделать вывод о непосредственном негативном влиянии на эмоциональную сферу личности старших подростков. В классах, где не производилось воздействия телевизионной рекламы на испытуемых, уровень измеряемых нами показателей значительно увеличился.

После воздействия на подростков рекламы самочувствие опрошенных резко ухудшается, активность и желание работать дальше значительно снижается, а настроение серьезно ухудшается. Значимость произошедших изменений подтверждена математической обработкой данных по критерию Стьюдента.

Анализ полученных при исследовании эмоционального состояния на основе цветовых ассоциаций данных до воздействия рекламы позволяет сделать вывод о преобладании положительного настроения, высоком уровне активности, стремлении к выходу накопившегося позитивного эмоционального состояния. Выбор и предпочтения подростков до начала воздействия можно объяснить их ведущими потребностями: желанием самоактуализироваться, поступить в вуз, покинуть школу и классный коллектив, получить сексуальное удовлетворение и т.д.

После экспериментального воздействия мы провели повторную диагностику эмоционального состояния старших подростков на основе цветовых ассоциаций. В целом анализ результатов на втором этапе исследования показывает преобладание повышенного делового возбуждения, стремление к высокой активности, деятельности, впечатлениям, удовольствиям в контрольной группе. И, напротив, выявляет преобладание чувства неудовлетворенности, усталости, крайне негативного состояния учащихся экспериментальной группы, их стремление к покою, разочарованность, уход от взаимодействия с окружающими, некоторые аутические стремления.

На втором этапе исследования нами при помощи математической обработки результатов критерием хи-квадрат, выявлены значимые различия между результатами контрольной и экспериментальной групп.

По результатам диагностики эмоциональной реакции старших подростков на действие телевизионной рекламы с помощью семантического дифференциала Ч. Осгуда, мы выявили значимые различия между ответами испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

В экспериментальной группе показатели активности, радости, заинтересованности, удовольствия, восхищения, восторга и ликования находятся ниже нулевой отметки. В то время как те же показатели контрольной группы значительно превышают нулевой рубеж и находятся в промежутке от 1 до 2,3.

Показатели таких эмоциональных реакций как «раскованность», «бесстрашие», «жизнерадостность», «удивление», «спокойствие» и «невозмутимость» в контрольной и экспериментальной группах расходятся, но данное расхождение не значительно. По нашему мнению раскованность, бесстрашие, удивление, спокойс-



твие и невозмутимость – это те эмоциональные реакции, которые к старшему подростковому возрасту полностью сформировались и являются личностными характеристиками. По этому их показатели в контрольной и экспериментальной группах практически равнозначны. В то время как на остальные показатели: «активность», «радость», «заинтересованность», «удовольствие», «восхищение», «восторг» и «ликование» зависят напрямую от внешнего воздействия. По этому после воздействия на испытуемых телевизионной рекламы эти показатели значительно снизились. Что касается такого показателя как «смех», то его значение в контрольной и экспериментальной группе различны и значимы, но некоторые рекламные ролики используют юмористические моменты для привлечения большей аудитории зрителей. Так как некоторые рекламные ролики могли вызвать у испытуемых позитивные эмоции, проявляющиеся в виде смеха, то этот показатель довольно высок для экспериментальной группы.

По результатам семантического дифференциала Ч. Осгуда мы выявили следующую характеристику современной российской рекламы. Старшие подростки и контрольной и экспериментальной групп считают телевизионную рекламу понятной, приносящей больше позитивных, нежели негативных эмоций, чаще качественной, чем нет, доступной и чаще всего красивой. Именно эти характеристики рекламной продукции старшеклассники признали положительными в современном рекламном показе. Такие характеристики как информативность, привлекательность и соответствие национальным стереотипам респонденты обеих групп предпочли отнести к нейтральным значениям. Так, по их мнению, на сегодняшний день сложно определить является ли реклама привлекательной, хотя, несомненно, некоторые красивые ролики существуют. Сюда подростки относили ролики с участием красивых людей, хорошей операторской работой и интересным сюжетом. Вопрос о соответствии национальному стереотипу вызвал некоторые затруднения и вследствие этого получил нулевую оценку. Информативность современной рекламы была подвержена серьезному сомнению и оценена нулевым значением. Телевизионная реклама была признана бессмысленной и напрягающей респондентами как контрольной, так и экспериментальной групп.

В оценивании некоторых характеристик мнения респондентов контрольной и экспериментальной групп разошлись. Так, например, старшеклассники, не подвергавшиеся воздействию рекламы, оценили рекламу более навязчивой, нежели подвергшиеся ее воздействию. Выпускники не видевшие рекламы, прерывающей мультипликационный фильм, утверждают, что реклама не интересна. Дети, которые подверглись воздействию рекламы, дали более высокую, хотя и тоже отрицательную оценку по этому показателю. Скорость рекламного воздействия старшеклассники обеих групп оценили примерно одинаково. Подростки из контрольной группы признали рекламу чуть более медленной, нежели ученики из экспериментальной группы. Респонденты, мультипликационный фильм которых не прерывался рекламой, признали телевизионные рекламные объявления банальными, в то время как дети, посмотревшие рекламные ролики считают рекламу более оригинальной. Участники экспериментальной группы утверждают, что телевизионная реклама – добрая, в то время как члены контрольной группы признают агрессивность рекламных роликов. Выпускники из экспериментальной группы охарактеризовали современную телевизионную рекламу лживой, а дети из контрольной группы оценили ее нейтрально. Респонденты контрольной группы считают рекламу запоминающейся. Старшеклассники из экспериментальной группы оценили данный показатель менее высоко. Полезность современной рекламы вызвала сомнения у большинства опрошенных, но дети, подвергшиеся воздействию рекламы,

посчитали ее менее полезной, чем их ровесники из контрольной группы. Старшие подростки утверждают, что чаще всего реклама носит асоциальный характер, проповедуя безнравственный образ жизни: «... реклама не несет в себе никаких культурных ценностей, не придерживается моральных и этических норм ...».

В целом по результатам проведенной нами работы можно сделать вывод о непосредственном негативном воздействии телевизионной рекламы на эмоциональную сферу личности подростков. Полученные данные свидетельствуют о том, что под воздействием рекламы у старших подростков ухудшается самочувствие, резко снижается уровень активности и падает настроение. После просмотра телевизионной рекламы подростки становятся более апатичными, замкнутыми, критичными к себе и другим, тревожными, усталыми и т.д.

Таким образом, мы сталкиваемся с противоречием теории и практики: теория придерживается мнения о полезности и положительном влиянии на эмоциональную сферу личности телевизионной рекламы, в то время как практика констатирует ее крайне негативное влияние на старших подростков.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гордякова О.В. Оценка эмоционального отношения детей и подростков к сценам агрессии в телерекламе: [Методика и данные пилотажного исследования среди учащихся проф.-техн. Училища №57 г. Москвы] / О.В. Гордякова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. – М., 2002. – ч. 2. – С. 143-154.
2. Ким Кенг Сук Роль средств визуальной коммуникации в воспитании подростков: Автореф. дис. на соиск. канд. психол. наук.: – М., 2002.
3. Лебедев А.Н. Исследование динамики эмоционального отношения российского потребителя к рекламе // Вопросы психологии. 1996. №4. – С. 93-99.
4. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2004.
5. Луговская Т.В. Реклама как образ и репрезентация действительности: Автореф. дис. на соиск. канд. философ. наук. – Красноярск, 2005.
6. Особенности восприятия телеинформации школьниками. Н.М. Романенко // Педагогика. 2003. №4. – С. 46-48.
7. Тезисы материалов первой всероссийской конференции «Психология в рекламе». – М.: ИП РАН, 1996.
8. Ученова В.В. Философия рекламы. – М.: Гелла – Принт, 2003.
9. Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. – СПб.: Питер, 2000.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КАРЬЕРНОГО РОСТА ОФИЦЕРОВ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

*Статья представляет собой обзор этапов профессиональной карьеры офицеров и влияния на успешность карьерного продвижения социально-психологических факторов (объективных, объективно-субъективных и субъективных). Особую роль автор отводит влиянию субъективных факторов, предполагая, что эффективность карьерного роста повышается вместе со степенью выраженности указанных субъективных факторов.*

**Chernenko O.V.**

## **SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF GRADUAL PROFESSIONAL OFFICERS' ADVANCEMENT (DEVELOPMENT) IN ARMED FORCES OF RUSSIAN FEDERATION**

*This article presents the gradual stages of professional officers' advancement and its influence on success in advancement of socially-psychological factors (objective factors, objective-subjective factors and subjective factors). Author's main idea – to show the influence on subjective factors, assuming the efficiency of career advancement is risen with the demonstration extent in mentioned subjective factors.*

Профессиональная карьера офицера – это его стремление к самоактуализации посредством профессионального роста, в заданных возрастных рамках, в виде непрерывного, целенаправленного процесса успешного должностного продвижения, перемещения по служебной лестнице, присвоения очередных званий, способствующих переходу от одних ступеней профессионализма к другим, реализации потребностей в развитии личностного потенциала.

При анализе профессиональной карьеры офицера целесообразно исходить из психолого-акмеологического подхода (Деркач А.А., Зазыкин В.Г. (2003), Кричевский Р.Л. (1998), Лотова И.П. (2004), Маркова А.К. (1996)), где профессиональная карьера определяется как продвижение по должностным ступеням организационной иерархии, в ходе которого осуществляется продуктивное личностно-профессиональное развитие. Сущностная характеристика карьеры – это процесс реализации офицером себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности.

Следует заметить, что успех в карьерном продвижении офицера во многом определяется не внешними обстоятельствами (социально-экономическим уровнем развития общества, видом, родом войск, местом прохождения военной службы, нормативно-правовыми, политическими и социокультурными особенностями), а, прежде всего, личностными характеристиками, образованием и возрастом.

Военные психологи (Анцупов А.Я. (1993), Булгаков А.В. (2000), Гончаров А.И. (1991), Железняк Л.Ф. (1982), Караяни А.Г. (2006), Корчемный П.А. (1990), Пономаренко В.А. (2000), Сысоев В.В. (1989), Сыромятников И.В. (2006), Субботин И.Б. (2004), Терновский А.С. (2005), Шипилов А.И. (2000) и др.) в своих исследованиях выделили качества личности офицера, способствующие профессиональной успешности. Среди них: высокая профессиональная компетентность и специальная управленческая подготовка; гибкость и нестандартность мышления, проявляющаяся в способности находить новые и нестандартные решения; самостоятельность и ответственность, разумное сочетание риска и осторожности, независимость в принятии решений; стремление к успеху, инициативность; умение четко организовать

свою работу, планируя и рационально используя время; способность организовывать военнотружущих и воинские коллективы, влиять на подчиненных, сочетать критику, требовательность и контроль в совокупности с заботой и поощрением за достигнутые успехи и проявленные инициативу и усердие; способность предвидеть последствия своих решений, развитая рефлексия и интуиция; коммуникабельность, умение бесконфликтно общаться, адекватно ситуации применяя различные приемы и способы коммуникации, эмпатия; умение управлять собой, эмоциональная уравновешенность, и стрессоустойчивость; честность и порядочность и т.д.

Исследования показывают, что офицер должен в одинаковой мере обладать вышеперечисленными качествами. Несформированность даже отдельных из них у офицера, а так же недостаточно высокая физическая выносливость и готовность стойко переносить тяготы и лишения военной службы ведет к повышенной конфликтности в коллективе, низкой мотивации достижения, профессиональному выгоранию и служит существенным препятствием в реализации целей успешной карьеры.

В качестве критериев успешной карьеры офицера можно выделить: объективный (внешний – оценки, других людей, выступающих экспертами) и субъективный (внутренний – это собственная оценка успешности своей деятельности и темпов карьерного продвижения) критерии (Родина О.Н., 1996).

Критерием внутренней (личностной, субъективной) успешности служит удовлетворенность офицера прохождением службы, его собственное мнение о том, достиг ли он того профессионального успеха, к которому стремился на данном этапе службы. Важным субъективным моментом является зависимость успеха от референтной группы, к которой офицер себя относит (она как бы служит критерием успеха). Мнение об уровне успешности собственной деятельности побуждает человека к совершенствованию профессионального мастерства. Оно влияет на представление о собственной ценности, во многом формируя профессиональную самооценку, уровень притязаний, позволяет планировать ближайшие и перспективные карьерные цели. В качестве основного параметра объективного успеха рассматривается скорость продвижения по служебной лестнице, занимаемая должность.

В качестве методологической основы теоретической модели карьерного роста офицеров был взят подход И.П.Лотовой. Она применительно к процессу карьерного роста госслужащих выделила объективные, объективно-субъективные и субъективные факторы профессиональной карьеры, и определила следующие типы карьер: типичная, скоростная, «десантная», замедленная, атипичная.

Исследования показывают, что применительно к специфике Вооруженных сил, типы карьер офицеров характеризуются следующим образом.

*Типичная* карьера – это постепенное продвижение офицера к вершине должностной иерархии в соответствии с постоянно развивающимся профессионализмом. Продолжительность такой профессиональной карьеры, как правило, равна продолжительности всего срока военной службы (в среднем 25 лет).

*Скоростная* карьера – характеризует стремительное, но все же последовательное должностное продвижение офицера. По времени эта профессиональная карьера в 2-3 раза короче продолжительности типичной карьеры, что может быть связано, например, с досрочным присвоением очередного воинского звания за особые заслуги.

*«Десантная»* карьера – представляет собой преимущественно спонтанное замещение, как правило, руководящий должности. Офицеры с таким типом профессиональной карьеры всегда готовы занять любую вышестоящую должность для реализации честолюбивых карьерных планов.

*Замедленная* карьера - характеризуется продвижением офицера по вертикали иерархической лестницы с пребыванием на отдельных должностях свыше 5 - 6 лет («застывание», стагнация). Например, в данной части отсутствуют вышестоящие вакантные должности, а на мобильное перемещение в другой гарнизон (округ) офи-



цер не согласен.

*Атипичная* карьера – это должностное продвижение госслужащего, характеризующееся стремительными взлетами или падениями, непоследовательным перемещением по иерархической лестнице через одну, а то две должности. Чаще всего наблюдается в «сокращающихся» частях.

Особенности прохождения воинской службы позволили выделить еще такой тип карьеры как «*затухающая*» карьера. Данный тип характеризуется «типичным», иногда «десантным» прохождением карьерного пути, но при назначении на должность, предшествующую увольнению из Вооруженных сил, то есть на последнюю должность, офицер остается на ней вплоть до Приказа об увольнении, как правило, отказываясь от продвижения и реализации карьерных планов.

Учитывая особенности военной службы, возрастная модель профессионального развития офицера базируется на положении об ограниченном времени для реализации офицерской карьеры и возрастными особенностями прохождения военной службы офицеров, и представляет собой профессиональный путь от времени окончания высшего военного учебного заведения, присвоения первого офицерского звания и назначения на военную должность, соответствующую его военно-учетной специальности до времени увольнения из Вооруженных Сил в запас (выход на пенсию по достижению предельного возраста). В силу установленных сроков службы пребывания в воинском звании, что в определенной степени регламентирует карьерный рост и существенно сокращает время «пребывания» на каждом из этапов карьерного пути, и требует от офицера высокого уровня адаптации к меняющимся условиям карьерной среды, большей активности, реалистичного планирования.

Модель содержит три этапа (1 этап – 22-25 лет; 2 этап – 25-43 год; 3 этап – 43 года и далее), проходя через которые офицер, учитывая совокупность влияющих на каждый этап факторов, реализовывает свои карьерные замыслы.

Первый этап длится в среднем до 25 лет и имеет название «адаптация и достижение». В первые годы службы молодой офицер адаптируется к военно-профессиональной деятельности, рабочему месту, коллегам, традициям и обычаям конкретного подразделения. Ему необходимо войти в специфическую для каждой части субкультуру, и, что достаточно важно, добиться определенных успехов на занимаемой им воинской должности. Так же офицеру необходимо на этом этапе достичь баланса между карьерой и вне рабочей активностью (семья, отдых). Он должен продемонстрировать эффективное исполнение своих служебных обязанностей, чтобы заручиться поддержкой офицеров-руководителей.

Второй, самый продолжительный и карьерно насыщенный этап «стабилизации и продвижения» отмечен периодом с 25 до 43 лет. Сохраняется на прежнем уровне продуктивность и эффективность в работе, а также переосмысливаются и пересматриваются принятые на предыдущей стадии решения, связанные с целями карьеры. Находясь в середине карьерного пути офицеру необходимо наметить возможные направления использования своих сил и возможностей помимо поддержания на определенном уровне имеющихся профессиональных знаний и умений, например, наработка навыков управления и руководства.

Условия перехода на последующую карьерную ступень выступают важным фактором эффективного построения карьеры. Качественным, обеспечивающим переход со второй на третью стадии, является уверенность профессионала в своих силах.

Третий и последний этап «сохранения и поддержания профессиональных навыков», реализуется в возрасте свыше 45 лет. Поддерживания профессиональных навыков зависит от того, продолжает ли офицер свое продвижение в Вооруженных Силах, и в силу этого остается на завоеванных позициях, перемещается ли на нижестоящую должность или увольняется в запас.

Своеобразие каждого этапа определяется комплексом действующих объектив-



ных и субъективных факторов. Рассматривая каждую группу факторов, необходимо отметить, что особую роль на каждом этапе играют социально-психологические факторы карьеры, выступающие в роли сдерживающих или стимулирующих факторов карьерного роста.

*Объективные факторы* реализуются самой системой Вооруженных Сил через соответствующее обучение и воспитание офицеров. Кадровая политика может не только способствовать прогрессивному развитию карьерного процесса, но и тормозить его, являясь причиной профессиональных деформаций. Объективные факторы включают в себя систему подготовки офицерских кадров в военных ВУЗах и их переподготовку; аттестацию и формирование группы резерва для выдвижения на вышестоящую должность.

*Объективно-субъективные факторы* – это разноплановые социально-психологические процессы карьерной среды: организация психологической службы, психологический климат воинского коллектива, типичный стиль руководства, статус офицера в группе, взаимодействие офицера в ходе служебной деятельности по «вертикали и горизонтали», что включает в себя не только сотрудничество с коллегами-офицерами, но и противоборство, противоречия между офицерами, офицерами и группой, между группами офицеров и т.д.

*Субъективные факторы* – это присущие офицеру интеллектуальные особенности, потребностно-мотивационные особенности, эмоционально - волевые качества, коммуникативные характеристики, самооффективность в деятельности и общении, организационно-деловые особенности, стиль деятельности и индивидуальные карьерные стратегии.

Мы предполагаем, что на карьерное продвижение офицеров оказывают влияние все группы факторов. Однако мы предполагаем, что наибольшее влияние на карьерное продвижение офицеров оказывают именно субъективные факторы и эффективность карьерного продвижения повышается вместе со степенью выраженности указанных субъективных факторов

Офицеры, чью профессиональную карьеру считаем успешной, обладают:

- высоким уровнем профессионализма и характеризуются тем, что владеют содержанием своих должностных обязанностей, имеют целостное представление о специфике военно-профессиональной деятельности, осознают роль коллективной деятельности и важность социально-психологических процессов, происходящих в коллективе, на высоком уровне владеют приемами организации служебной деятельности, способны создать оптимальную для выполнения поставленных служебных задач, морально-психологическую атмосферу, учитывают индивидуальные особенности подчиненного личного состава.

- адекватной самооценкой в сфере общения и сфере деятельности, что проявляется в критичности осознания своих способностей, определению стилевых решений безконфликтного межличностного взаимодействия по вертикали «подчиненный-начальник» - «начальник-подчиненный» и по горизонтали «взаимодействие с сослуживцами». С высокой (адекватной) самооценкой офицеров коррелируют следующие профессионально-важные качества: целеустремленность, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, мотивация достижения.

- высоким уровнем интернальности. Интернальность формирует эмоциональную устойчивость, способствует саморазвитию и стремлению к самоактуализации средствами профессии и выражается в умении офицера брать ответственность на себя за результаты и качество профессиональной деятельности. Офицер с интернальным локус-контролем ощущает себя компетентным и уверенным в своих профессиональных качествах и способен справиться с поставленными служебными задачами.

- высокой степенью самоактуализации, что проявляется в гибкости реализации ценностей военной службы, способности адекватно и профессионально реаги-

ровать на изменяющиеся условия ситуации. Вооруженные Силы, являясь системой со сложной организацией иерархических отношений, стимулирует развитие чувствительной рефлексивной организации поведения, деятельности и отношений. Это проявляется в гибкости мышления и деятельности, позволяющей продуктивно и своевременно адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и сохранять эмоциональную стабильность.

- мотивацией достижения успеха. Потребность в достижении возникает в связи приобретения материальных и духовных благ средствами профессии, в которых человек нуждается для своего существования и развития. Мотивация достижения успеха коррелирует с высокой оценкой самооффективности, направленностью на выполнение поставленных задач, с потребностью в достижении и среднем уровне мотивации избегания неудач. Мотивация избегания неудач позволяет офицерам адекватно оценивать свои потенциальные возможности и направлять свою активность. Наличие некоторого уровня личностной тревожности, как правило, положительно влияет на активность личности при выполнении поставленной служебной задачи. Очень высокая личностная тревожность тормозит проявление активности, ситуативная тревожность не влияет на готовность офицера к выполнению служебных задач и достижению перспективных целей карьеры.

По мере продвижения по карьерной лестнице и повышения уровня профессионализма, происходят глубинные изменения самой личности, складывается ряд психических новообразований, означающих возрастание личностной зрелости – личностное самоопределение, индивидуальное мировоззрение, профессиональная Я-концепция, социально-психологическая компетентность и моральная ответственность за результаты своего труда, направленность профессии на благо других людей, стремление развивать себя силами профессии.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке рекомендаций по психологическому сопровождению и оптимизации карьерного процесса офицеров, в ходе индивидуального психологического консультирования и при разработке программы развивающего тренинга.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Анцупов А.Я. Социально-психологические основы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров: Дис. ... докт. психол. наук. – М., 1993.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г Акмеология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003.
3. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. СПб.: Питер, 2006.
4. Корчемный П.А. Психологическая подготовка летного состава ВВС к ведению активных боевых действий в условиях современной войны: Дис. ...докт. психол. наук. – М., 1990.
5. Кричевский Р.Л. Принцип развития в исследовании профессионализма госслужащих. – М., 1998.
6. Лотова И.П. Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: Дис. ... докт. психол. наук. – М., 2004.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
8. Пономаренко В.А. Авиация. Человек. Дух. – М.: Издательский дом МАГИСТР – ПРЕСС, 2000.
9. Родина О.Н. О понятии «успешность» трудовой деятельности// Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14: Психология. – М., 1996. № 3.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

*В статье определяется место полоролевой идентификации подростков из группы риска в социальной адаптации. Выявлены особенности этого процесса, знание которых позволяет специалистам основательнее и глубже понимать их поступки и поведение, обеспечивает личностный подход к подросткам.*

**Unusova R.A.**

## PSYCHOLOGICAL SEX SELF-IDENTITY AS A FACTOR OF TEENAGERS' SOCIAL ADAPTATION

*The article states the role of sex self-identity in a social adaptation of teenagers from group at-risk. The author brings up to light the main peculiarities of this process, which should help specialists to get a better understanding of teenagers' behavior and therefore would make it easier to find a way to each individual.*

Подростковый возраст является переходным периодом от детства к взрослости. Приближение норм вступления в самостоятельную жизнь ставит вопрос о готовности подростка к занятию определенных социальных позиций в обществе, содержание которых определяется рядом факторов, в том числе и его половой принадлежностью (Фельдштейн Д.И., 1983; Клее М., 1991; Ремшмидт Х., 1994; Кон И.С., 1982; Каган В.Е., 1991; Кочарян А.С., 1996).

Активное половое созревание, рост самосознания, направленность подростков на активное усвоение социальных норм и индивидуальное развитие обуславливает специфику ситуации, в которой осуществляется половая идентификация на данном возрастном этапе (Божович Л.И. 1975; Исаев Д.Н., 1980; Выготский Л.С., 1984; Эльконин Д.Б., 1989).

Нами проведено исследование половой идентификации подростков 11-16 лет, растущих и развивающихся вне семьи, которые, согласно классификации Олиференко Л.Я., Шульги Т.Н., Быкова А.В. (2003), относятся к категории дети «группы риска». Это подростки полностью или частично лишенные родительского попечительства, из реабилитационных центров, детского дома и школы-интерната г. Москвы, мальчики и девочки 11-16 лет. В работе проведен сравнительный анализ процесса половой идентификации у детей «группы риска» (ГР) и детей из обычных семей (ОД), учащихся общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области.

Маскулинность и Фемининность являются независимыми ортогональными переменными. Их различное сочетание влияет на социальную адаптацию мальчиков и девочек. Фельдштейн Д.И. (1983), рассматривая процесс развития ребёнка в подростковом возрасте, отметил наличие разного уровня социального созревания, которое фиксируется в последовательных стадиях становления личности. В 10-11 лет ребёнок начинает осознавать факт взросления, стремится к самостоятельности и пониманию со стороны взрослых, нуждается в признании с их стороны его возможностей и значения в решении частных задач.

Сравнительный анализ результатов данных девушек и юношей ГР по возрастам, образ «Я – реальное» отражен в сводной табл. 1. Обзор показателей методик показал, что мальчики ГР на протяжении всего подросткового периода сохраняют Маскулинную полоролевою ориентацию. Это говорит о целостности самовоспри-

ятия подростков и позволяет им успешно адаптироваться к постоянно меняющимся социальным условиям. Абраменкова В.В. (2000) отмечает, что в пубертатный период процесс полоролевой социализации достигает своей кульминации, когда на фоне физиологической и гормональной бисексуальности подросток остро переживает амбивалентность собственной половой идентичности. В нашем исследовании это выявилось только у девочек.

**Таблица 1.**

**Сводная таблица результатов средних значений показателей маскулинности и фемининности у мальчиков и девочек ГР, методики: «МиФ», «СЛК», «ППЛ»**

Возраст	11	12 лет	13	14 лет	15	16 лет
Методика/группа	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
«МиФ»	М	A→M	М	A→Ф	М	Ф
«СЛК»	М	М	М	М	М	M→A
«ППЛ»	М	A	М	Ф	М	Ф

В последние десятилетия наблюдается ослабление социализирующего влияния семьи и традиционного детско-подросткового сообщества. Средствами массовой информации осуществляется массированное внедрение бисексуальной модели полоролевой социализации, мальчики и особенно девочки оказались сориентированными не на романтические отношения и любовь, не на ценности семьи, а на «сексапильность», «безопасный секс» и гомосексуальные отношения. Эта ориентация, по свидетельству психологов, прямым образом связана с ростом девиантного поведения. Легко переступив грань целомудрия, подростки оказываются психологически готовы к переступанию других граней, т.е. к преступлению (Абраменкова В.В., 2000).

В отличие от детей «группы риска», дети из обычных семей растут и развиваются в семьях, где есть представители и мужского и женского пола. Т.е. процесс идентификации проходит в условиях, способствующих формированию самосознания, непосредственно личности ребёнка и её установок. Идентификационное поведение развивается в течение всей жизни. Основу детской идентичности составляют её внешние обусловленные компоненты, это пол и возраст. Часто, при описании себя, дети в первую очередь указывают именно эти параметры. В норме первичная половая идентичность формируется у детей в возрасте от 1,5 до 3 лет. Основную роль в этом процессе играют окружающие ребёнка взрослые, которые постоянно увязывают поведение ребёнка с его полом, соответственно его одевают и обращаются с ним, ориентируясь на половые признаки. К двум годам дети выбирают соответствующие их полу игры и игрушки, а к трём правильно различают пол окружающих людей и предъявляют разные требования к взрослым и друг другу в зависимости от пола.

В подростковый период, когда возникает необходимость выходить на другой уровень общения, когда происходит постепенный отрыв от семьи и выход в социум, где надо найти своё место и иметь условия для развития, когда надо пройти очередной возрастной кризис и осознать происходящие перемены, включается процесс полоролевой идентификации.

Репина Т.А. в результате своей исследовательской работы делает вывод, что: «Проблема полоролевой социализации, включающая в себя вопросы формирования психического пола ребенка, психических половых различий и полоролевой дифференциации и лежащая на стыке ряда наук (социология, биология, медицина и др.), - одна из важнейших и активных проблем психологии. Без ее решения невозможно разработать методы дифференцированного подхода к воспитанию детей разного пола для формирования у них основ таких качеств, как мужественность и женственность, необходимых им и для успешного выполнения в будущем своих функ-



ций в семье. Долгое время в силу ряда объективных и субъективных причин эта проблема оставалась вне сферы исследования советских психологов, в то время как в зарубежной психологии она издавна привлекала большое внимание ученых».

Ниже мы рассмотрим, какие существуют отличия между мальчиками и девочками группы ОД в формировании образа «Я – реальное», который позволяет иметь представление о типичности для пола своего поведения и функций.

Согласно показателям средних значений все методики выявили у мальчиков ГР во все возрастные периоды маскулинный психологический пол (табл. 2). У девочек в 11-14 лет выражена тенденция к андрогинности, а 15-16 лет девочки имеют фемининный психологический пол.

Таблица 2.

**Сводная таблица результатов средних значений показателей маскулинности и фемининности у мальчиков и девочек ОД, методики «МиФ», «СЛК», «ППЛ»**

Возраст	11	12 лет	13	14 лет	15	16 лет
Методика/группа	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
«МиФ»	М	Ф→А	М→А	М→А	М	Ф
«СЛК»	М	М	М	Ф→А	М	Ф
«ППЛ»	М	Ф	М	Ф→А	М	Ф

Андрогинность психологического пола девочек ГР в 11-12 лет подтверждена результатом теста «ППЛ», где значимые различия выявлены по всем трём шкалам (М= 3,05; Ф=2,39; А=2,51).

В следующие возрастные периоды, 13-14 и 15-16 лет, статистически значимых различий между группами девочек ГР и ОД в образе «Я – реальное» не выявлено. Это говорит о том, что процесс полоролевой идентификации между группами в целом не имеет различий и протекает примерно одинаково. Но разница есть во внутреннем содержании, его качественной составляющей.

В 11-14 лет у подростков идёт процесс примеривания на себя моделей полоролевого поведения. Внешняя социальная среда вынуждает девочек проявлять наряду с феминными качествами маскулинные, что приводит к андрогинному психологическому полу. Такое соотношение М и Ф качеств в 11-14 лет позволяет девочкам лучше адаптироваться к окружающей социальной среде. Как известно, у девочек группы риска она неблагополучна. До определения в социальное учреждение, основная часть из них жили вне семьи и вне дома, в частности, большую часть времени они проводили на улице, бесконтрольно и безнадзорно.

Содержательной составляющей шкалы фемининности методики «ППЛ» являются характеристики, необходимые для установления и поддержания близких межличностных отношений: бодрость, весёлость, верность, стремление утешить, мягкость в высказываниях, нежность, доверчивость, неиспользование резких грубых выражений, деликатность в словах и действиях. Также эта шкала содержит коллективистские и экспрессивные характеристики, подразумевающие достаточно высокий уровень эмпатии (уступчивость, способность испытывать сочувствие, восприимчивость к нуждам других, способность понять ближнего, сострадательность, теплота в отношениях).

Выявленный нами фемининный психологический пол у девочек 15-16 лет свидетельствует о силе женского начала и его преобладающем характере. А проявляемые одновременно маскулинные качества являются следствием влияния социальной среды, когда девочкам обеих групп (ОД и ГР) необходимо приспособливаться и самоутверждаться, выдерживая внешнюю агрессию и конкуренцию с мужской половиной.

Best D.L., Williams J.E. (1977) в своём исследовании выявили, что 90 % одиннадцатилетних американских школьников решили, что прилагательные слабый, эмоциональный, чуткий, мягкий, отзывчивый, притворный, разговорчивый, непостоянный и нежный, описывают чаще всего женщин, а прилагательные сильный, агрессивный, буйствующий, жестокий, грубый, независимый, амбициозный и доминирующий – мужчин. Как известно, многие из этих стереотипных представлений подкрепляются взрослыми и сверстниками. При этом девочкам разрешено быть сорванцами, но в случае отклонений в полоролевой ориентации у мальчиков, над ним бут смеяться и издеваться.

Наше исследование выявило несколько иную картину представлений о себе, современной женщине и мужчинах подростками 11-16 лет. Девочки очень часто приписывают представительницам женского пола такие качества, как смелая, сильная, выносливая, уверенная, решительная и такие же качества отмечают у себя.

В целом, современная социальная ситуация, в которой растут и развиваются девочки, кардинально влияет на процесс полоролевой идентификации, когда они вынуждены быть сильными и выносливыми, чтобы удержаться и выстоять перед жизненными трудностями. Женщина становится решительной и хваткой, может вести с мужчинами борьбу в производственной сфере за руководящие посты, дабы быть начальником, получать хорошее вознаграждение за труды, обеспечивать семью, т.е. по сути, выполнять функции мужчины, снабженца и кормильца. Такая картина повсеместно представлена в жизни и средствах массовой информации.

Выявленные различия по шкале Маскулинности между девочками ГР и ОД свидетельствуют о влиянии условий среды, в которой они росли и развивались изначально. Девочки ГР не имели примера нормальных, благополучных семейных взаимоотношений, где женщина, выполняя роль матери и хранительницы очага учила бы их быть настоящими представительницами прекрасного пола. Большой процент содержания Маскулинных качеств у девочек ГР позволяет им комфортно чувствовать себя в условиях социальных учреждений, где они находятся в настоящий момент.

Сравнительный анализ данных мальчиков ГР и ОД по возрастам показал, что образ «Я – реальное», является одной из определяющих составляющих Я – идентичности личности, которая показывает становление представлений о собственных проявлениях характерных особенностей того или иного пола подростками ГР и ОД в возрасте 11-16 лет, и возрастную динамику процесса полоролевой идентификации (табл. 3).

**Таблица 3.**

**Сводная таблица результатов средних значений показателей по методикам «МиФ», «СЛК», «ППЛ» у мальчиков ГР и ОД всех возрастов**

Возраст	11 лет	12 лет	13 лет	14 лет	15 лет	16 лет
методика/группа	ГР	ОД	ГР	ОД	ГР	ОД
«МиФ»	М	М→Ф	М→А	А→М	М	М
«СЛК»	М	М	М	М	М	М
«ППЛ»	М	М	М	М	М	М

Анализ результатов методики «МиФ» показывают, что во все возрастные периоды в обеих группах (ГР и ОД) показатели маскулинности превалирует над феминностью, т.е. «Образ Я - реальное» у мальчиков маскулинизирован.

Для всех возрастных периодов интервал между М и Ф больше у подростков ГР. У подростков ОД можно отметить тенденцию к андрогинности.

Относительно общей тенденции можно сказать, что под влиянием социальных факторов, у мальчиков ГР, так же как и у подростков группы ОД, мужские качества более выражены во все возрастные периоды относительно фемининных качеств.

По результатам методик «МиФ», «СЛК», «ППЛ» в обеих группах мальчиков маскулинные качества более выражены, чем фемининные во все возрастные периоды.

Так как методики отличны по содержанию шкал, а методика «Психологический пол личности» содержит более развёрнутую характеристику маскулинной и фемининной составляющих психологического пола, видны некоторые различия в результатах методик между группами по возрастам. Но выраженность этих различий не позволяет говорить об их значимости для того, чтобы делать выводы.

Это подтверждают показатели статистических моментов, где мы видим, что из всех трёх методик значимые различия только в группе 11-12 лет в образе «Я сам» методики «СЛК» по шкале Фемининности (2,20). Мальчики группы ОД более фемининны, чем мальчики ГР. Известно, что идентификация проходит всегда в рамках определённых общественных отношений, и очень большое значение здесь играют родители и семейная среда проживания.

Уже к концу XIX началу XX века наметился, а в последствии развился маскулинный тип половой социализации, когда мужская модель поведения оказывалась более предпочтительной как для мальчиков, так и для девочек (Абраменкова В.В., 2000). Это сказалось на типе полоролевой социализации в процессе формирования психологического пола, который также определяют как инверсионный, т.е. маскулинный для девочек и фемининный для мальчиков. Половая социализация по инверсионному типу по своей сути является прямым насилием над естественной природой человека и таит в себе определённую опасность для общества в целом, масштабы которой будут осознаваться в дальнейшем, когда уже будет невозможно что-либо изменить.

Андрогинность в полоролевых предпочтениях у подростков женского пола свидетельствует о стирании резких границ между мужским и женским миром, стремлении занять достойное место рядом с мужчиной, быть с ним на равных. Это ведёт к нарушению традиционно сложившихся связей и характера общения в мире построения взаимоотношений, разрушает гармонию и часто влечёт непонимание в семейных отношениях.

Изучение и раскрытие особенностей процесса полоролевой идентификации подростков из группы риска является необходимым для оказания им более квалифицированной помощи, объективной экспертной оценки и предупреждения насилия. Знание основ и особенностей этого процесса позволит специалистам, работающим непосредственно с такими подростками, основательнее и глубже понимать их поступки и поведение. Это обеспечит более личностный подход к каждому, поможет основательнее подготовить мальчиков и девочек к самостоятельной жизни.

## **РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА**

**Мысин О.И.**

### **ПСИХОЛОГИЯ В ФИТНЕСЕ**

*Работа посвящена изучению основных компонентов профессиональной деятельности фитнес-тренера и влияния личностных качеств на ее успешность в современных социально-экономических условиях.*

**Mysin O.I.**

### **PSYCHOLOGY IN FITNES**

*Work is devoted the study of basic components of professional activity of fitness-trainer and influencing of qualities of personalities on its success in modern socio-economic terms.*

Рост благосостояния населения в крупных Российских городах в последние годы привел к необходимости развития социально-культурной сферы. Каждый год в столице и других мегаполисах открываются десятки физкультурно-оздоровительных центров и спортивных клубов ориентированных на различные социальные слои населения – от детских и юношеских секций до VIP заведений для очень обеспеченных людей. Практически каждый желающий может начать заниматься изменением собственной фигуры, независимо от своего достатка, то есть включиться в мир фитнеса.

Для начала рассмотрим, что означает понятие «фитнес». В буквальном переводе это - «соответствие», а наиболее близким к понятию «фитнес» в русском языке будет понятие «физическая культура». В понимании исследователей – это стремление к оптимальному качеству жизни, состоящему из социального, духовного, психического и физического компонентов. Высокий уровень развития этих компонентов позволяет говорить о здоровье человека. Этому способствует совокупность мероприятий, обеспечивающих разностороннее физическое развитие человека, улучшение и формирование его здоровья. Иногда, под термином «фитнес» подразумеваются тренировки с отягощениями, направленные на развитие силовых способностей и увеличение мышечной массы, аэробные тренировки, направленные на развитие аэробных способностей, формирование культуры питания и здорового образа жизни. Основной эффект фитнеса - активизация обмена веществ, формирующих ткани организма, и энергетических веществ, для обеспечения жизнедеятельности. Фитнес - это целая наука, которая занимается проявлениями и формированием механизмов двигательной активности человека и ее влиянием на организм. Базой фитнеса являются знания из физики, химии, анатомии, физиологии, психологии и др. Все они призваны повысить эффективность тренировочного процесса, улучшив в результате здоровье человека.

Помочь спортсмену любителю могут и должны специально подготовленные квалифицированные кадры. Именно эти специалисты (персональные тренеры и



инструктора) способны помочь преодолеть ряд препятствий новичку или продвинутому любителю, особенно, если в их арсенале имеются знания психологии. Перечислим эти препятствия:

- 1) начать тренировки, придя в клуб впервые, побороть стеснение;
- 2) разобраться в причинах, которые мешают человеку начать заниматься собой, своей формой и здоровьем;
- 3) учесть особенности мировосприятия и количество усилий, которое клиент готов затратить для реализации своей цели и построить индивидуальный путь к достижению цели;
- 4) преодолеть трудности, возникающие на разных стадиях тренировочного цикла - преодолеть застой в тренировках - будь то замедление изменения массы тела или динамики рабочих весов;
- 5) сформулировать саму цель тренировок, потому что бесцельные тренировки наиболее часто заканчиваются провалом;
- 6) построить схему питания и диету максимально комфортным образом;
- 7) научить испытывать удовольствие от занятий;
- 8) перешагнуть естественные периоды потери интереса к тренировкам;
- 9) снять ограничения человеческого тела, расширить представления о собственных возможностях, реализовать эти возможности

Кроме необходимого уровня профессиональных знаний и навыков персональному тренеру необходимо знание основ психологии общения, умение ориентировать клиента на регулярные тренировочные занятия, достаточный уровень культуры поведения и речи. Разумеется, только психологических знаний для этого недостаточно – тренер-психолог должен знать анатомию и физиологию, чтобы помочь оптимальным образом построить тренировки, и биохимию - чтобы знать, что происходит в организме на молекулярном уровне при тех или иных способах питания и тренировок и в результате выполнения рекомендаций. Тренер-психолог должен знать сам и уметь объяснить клиенту, что происходит с его организмом на любом уровне (от молекул до настроения) в результате выполнения его собственных действий или рекомендаций тренера. Все перечисленное накладывает дополнительные требования к инструктору относительно качества его работы, безопасности тренировочного процесса, навыков установления коммуникаций, знаний основ маркетинга, психологии и т.п. Тренеру приходится работать над оптимальным развитием качеств, приводящих к достижению поставленных клиентом целей, с тем, чтобы сохранить разумный баланс между скоростью развития этих качеств и сохранением здоровья клиента. Приходится принимать во внимание такие факторы, как эмоциональная насыщенность занятий, соответствие организационной формы занятия задаче мотивации клиента и даже такого фактора, как мода на те или иные направления фитнес-тренировки.

Можно выделить следующие мотивы, приводящие клиентов в спортивные залы:

- 1) желание изменить внешний вид своей фигуры, коррекция объемов тела путем изменения соотношения мышечной и жировой ткани (по результатам этих занятий зачастую и судят о профессиональных качествах инструктора и эффективности проведенных вместе с ним тренировок);
- 2) улучшение здоровья - снижение чувства усталости во время и после рабочего дня, бодрость, активность;
- 3) лечение хронических заболеваний, устранение физических недостатков, реабилитация после травм;
- 4) профилактика возрастных изменений;

**5) беременность**

Знание этих мотивов, умение понимать и принимать нужды клиентов и определяют как правило высокий профессионализм фитнес-тренера. Кроме того это оказывается напрямую связано с его заработной платой, так как позволяет продавать больше услуг (персональных тренировок) и определяет статус тренера в клубе, на его взаимоотношения с работодателем, а также влияет на рейтинг спортивного центра в информационной среде города.

Как показывает практика, уровень знаний и умений, которые демонстрируют выпускники спортивных вузов и факультетов физического воспитания при устройстве на работу, оставляет желать лучшего. Это обусловлено рядом причин. В первую очередь – направленностью на личные спортивные достижения, в ущерб образовательной деятельности. Во-вторых - часто учеба в престижном спортивном вузе воспринимается спортсменом лишь как единственная возможность получить высшее образование. Кроме того, зачастую выдающиеся спортсмены оказываются неподготовленными в области педагогических умений и психологических знаний. Изменения и инновационные процессы, происходящие в обществе, требуют от высшего образования пересмотра концептуальной системы взглядов на подготовку специалистов в области фитнеса. Это ведет к необходимости совершенствования системы психологического сопровождения специалистов на различных этапах их обучения и трудового пути. Для решения этой проблемы необходимо изучение психологических закономерностей превращения индивида в профессионала и его реализации в профессиональной деятельности. Существует определенный недостаток психолого-педагогических знаний о влиянии личностных качеств фитнес-тренера работающего на высоком профессиональном уровне, на успешность его деятельности. В связи с этим наблюдается противоречие между необходимостью подготовки инструкторов, отличающихся высоким профессионализмом, и недостаточной изученностью модели идеального тренера в области фитнеса. Исследование такого рода модели связано с рядом трудностей, возникающих вследствие разнородности выборки, а также сложностью выделения общих черт личности, объединяющих инструкторов – профессионалов, которые влияют на эффективность труда.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение личности фитнес – инструктора и построение модели личности профессионала. В исследовании нами уделялось особое внимание анализу психологических показателей, характеризующих психологическую картину деятельности и поведения фитнес - тренера. В исследовании анализу были подвергнуты проявления коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер личности инструкторов тренажерных залов. По результатам экспертных оценок была выделена группа успешных инструкторов (мужчин), которые и исследовались в работе.

На основе анализа психологической литературы были выделены более 100 качеств личности, которые составили основу для выделения экспертной оценки. Они были предложены клиентам фитнес-клубов, которые оценивали качества по 10 бальной системе. По результатам экспертных оценок была выделена группа личностных качеств (в дальнейшем – экспертные личностные качества – ЭЛК), которая была признана экспертами как эталонная. Выделенные качества личности были выделены в три блока: «Волевой», «Коммуникативно-деятельностный», «Интеллектуальный» на основании корреляционного и факторного анализа, в результате построения «максимального корреляционного пути».

Для того чтобы изучить индивидуальные качества модели личности профессионала, были использованы методики Кэттелла, Личко, Лири, Рабинович, Пантеева, Роттера, Стреляу, Смекала-Кучеры. Полученные с помощью перечисленных

выше методик результаты подвергались корреляционному и факторному анализу и представлены в построении «максимального корреляционного пути». Этот путь представляет соотношение разных блоков, которые были получены с помощью экспертных оценок и результатов применения 8 методик (Кэттелла, Личко и др.) Для анализа были отобраны 23 показателя, у которых коэффициент связанности с психологическими характеристиками, по методикам и качествами, выделенными экспертной группой (ЭЛК), превысил 30%. ( $KC \geq 0,30$ ). Показано, что структура модели личности профессионала состоит из трех компонентов, названия которых сформулированы с учетом специфики содержания преобладающих индивидуальных свойств и профессиональных качеств: 1) Характеристика «Волевого» блока. В его состав входят пять показателей методики Кэттелла: «Независимость» (Q2), «Лидерство» (E), «Ответственность» (O), «Волевой самоконтроль» (Q3), «Дипломатичность» (N). Все они позитивно влияют на деятельность успешного тренера. Влияние трех типов межличностных отношений (методика Лири), входящих в состав блока, неоднозначно. «Независимо-доминирующий» и «Властно-лидирующий» типы положительно влияют на ЭЛК, а «Зависимо-послушный» - отрицательно. Позитивным влиянием характеризуются также факторы методики Панталеоне («Принятие себя» и «Самоуважение») и методики Роттера («Интернальность»). Негативное влияние на деятельность оказывает фактор «Страх» методики Рабинович, но для эффективных инструкторов он не характерен. Выраженные лидерские тенденции в организации деятельности, контролируемые волевыми качествами личности, являются ведущими критериями профессиональной успешности тренера. 2) Характеристика «Акцентуированно-астеничного» блока. Большинство показателей – факторы методики Личко («Лабильный», «Конформный», «Психастенический», «Циклоидный» типы акцентуации характера) – оказывают неоднозначное, но в основном негативное влияние на эффективность деятельности тренера. Таким же воздействием характеризуется и фактор «Тревожность» методики Кэттелла. Все эти показатели затрудняют деятельность инструктора, так как слабость нервной системы, эмоциональная лабильность, конформизм тесно связаны с тревожностью, неуверенностью в себе и мешают проявлению воли в организации общения и совместной деятельности. В то же время эти качества позитивно проявляются в организации собственной деятельности. 3) Характеристика «Стеничного» блока. Он представлен показателями методик Кэттелла «Эмоциональная устойчивость» (C), «Теплота» (A), «Социальная смелость» (H), «Осмотрительность» (L), Личко («Астеноневротический тип»), Рабинович («Радость»). Все показатели (за исключением «Астеноневротического типа» акцентуации) положительно коррелируют друг с другом. Подобная структура связей, а также связь с экспертными личностными качествами позволяет утверждать важность влияния на деятельность эмоционально-волевой сферы личности. Данный факт может говорить о высоких коммуникативных способностях успешных инструкторов, а также их высокой творческой активности.

Таким образом, идеальная личность фитнес-тренера может быть описана следующими качествами: высоконравственный, требовательный, настойчивый и целеустремленный мужчина, активно руководящий спортивной деятельностью, умеющий планировать свою деятельность и организовывать работу клиентов, увлеченный своим трудом, обладающий педагогическим тактом и хорошо контролирующий свое поведение.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности. // Проблемы психологии личности. М., 1982.

2. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей // Типологическая диагностика и образование/Под ред. Е.П. Гусевой. М., 1994.
3. Вайцеховский С.М. Книга тренера. М., 1971.
4. Воробьев Ю.Л., Доля В.Т., Рыжаков В.М. Эксперименты по подготовке специалистов нового типа. М., 1988.
5. Горбачева В.В. Самоопределение личности тренера в структуре профессиональной деятельности: Автореф.дис...канд.психол.наук. / Рос.акад.образования, Психол.ин-т. М., 1993.
6. Ильин Е.П. Связь волевых качеств с индивидуальным стилем деятельности. // Экспериментальные исследования волевой активности. Рязань, 1986.
7. Кисилев Ю.А. Влияние спорта на формирование личности. М., 1981.
8. Лихачев Л.В. Социально-психологические факторы, влияющие на удовлетворенность занятиями физической культурой и спортом. // Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. // Под ред. Е.П.Ильина. Л., 1981.
9. Мухамедалиев А. Структура качеств, профессионально значимых для деятельности преподавателя физического воспитания и тренера: Автореф.дис. ...канд.пед.наук. М., 1980.



## ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

*Исследование, посвящено изучению влияния различных социально-психологических факторов на формирование синдрома эмоционального выгорания у специалистов служб социальной защиты населения. Данная проблема, по мнению авторов, заслуживает особого внимания в связи с профессиональной подготовкой и переподготовкой специалистов по социальной работе, формированием у них навыков психогигиены и психопрофилактики в профессиональной деятельности.*

**Prokokhina M.I.**

## RESEARCH ON DEVELOPING OF “EMOTIONAL EXHAUSTION” SYNDROM AMONG SOCIAL PROTECTION SERVICE WORKERS

*This article is fully devoted to the research of a variety of social-psychological factors affecting social protection service workers and resulting into syndrome of “emotional exhaustion”. The authors consider this problem to be of a great importance, because it deals with the (re)training of social workers and giving them skills of psychohygiene and psychoprophylaxis, which appear to be quite handy in their professional activity.*

Традиционно и в общественном сознании, и в научной литературе при изучении профессиональной деятельности специалистов социально-экономических профессий (врачей, педагогов, социальных работников и т. д.) акцент делается, прежде всего, на позитивных аспектах работы с людьми. Вместе с тем совершенно очевидно, что именно работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса.

По мнению исследователей, негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса — профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, в целом отрицательно сказываться на профессиональном развитии личности.

Социальная работа как вид профессиональной деятельности требует от специалиста особых знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, без которых осуществление социальной помощи практически невозможно. Среди значимых качеств можно выделить такие, как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатичность, готовность понять других и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость, личностная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности.

Профессиональная деятельность социального работника, независимо от новизны выполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает социальный работник в процессе сложного социального взаимодействия с клиентом, постоянное проникновение в суть социальных проблем клиента, личная незащи-

ценность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье социального работника.

Как психологическое консультирование и психотерапия, социальная работа отнесена к профессиям, требующим большой эмоциональной нагрузки, ответственности и имеющим весьма неопределенные критерии успеха.

Социальным работникам, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойствен, как и другим специалистам, работающим в системе “человек — человек”, так называемый синдром “эмоционального выгорания”.

Социальная работа предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям специалиста-профессионала и требует научно обоснованные методы отбора, адаптации специалистов по социальной работе и профилактике синдрома эмоционального “выгорания”.

Согласно современным данным, под “психическим выгоранием” понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Синдром “выгорания”, по описанию Cooley (1986) и Naisberg-Fennig (1991), выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще.

В настоящее время не существует единой точки зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Синдром “эмоционального выгорания” некоторые авторы (Е. Махер, К. Кондо) рассматривают как разновидность стресса, где клиенты социальных служб выступают в качестве стрессогенных факторов. Однако другие исследователи не отождествляют эффекты выгорания и профессиональные стрессы, рассматривая “эмоциональное выгорание” не как разновидность стресса, а как результат влияния комплекса стрессогенных факторов (С. Маслач, А. Г. Абрамова, В. В. Бойко).

В. В. Бойко рассматривает “выгорание” как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. Выгорание отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда “выгорание” отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности.

В.В. Бойко (1996) описывает различные симптомы “выгорания”: эмоциональный дефицит, деперсонализации или личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения.

С. Маслач и другие считают, что этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них.

Наконец, редукция профессиональных достижений - возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Предложенные С. Маслач и др. три компонента “выгорания” в какой-то степени отражают специфику той профессиональной сферы, в которой впервые был обнаружен этот феномен. Особенно это касается второго компонента “выгорания”, а именно, деперсонализации, отражающей нередко состояние сферы социального обслуживания людей и оказания им помощи. Исследования последних лет не только подтвердили правомерность этой структуры, но и позволили существенно расширить сферу ее распространения, включив профессии, не связанные с социальной сферой. Это привело к некоторой модификации понятия “выгорание” и его структуры. Психическое выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее. Такое понимание несколько видоизменило и его основные компоненты: эмоциональное истощение; деперсонализацию; профессиональную эффективность. С этих позиций понятие деперсонализации имеет более широкое значение и означает отрицательное отношение не только к клиентам, но и к труду и его предмету в целом (Орел В.Е., 2001).

Одним из показателей синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности являются состояния психической напряженности, вызванные конфликтами, трудностями в решении сложных социальных проблем, приводящими к ощущениям дискомфорта, тревоги, фрустрации, пессимистическим настроениям (Наенко Н.И., 1976).

Как показывают результаты исследований, развитие “выгорания” более вероятно у людей с меньшей степенью зрелости и самодостаточности, более импульсивных и нетерпеливых, не имеющих семьи, но нуждающихся в тех, кто мог бы их поддерживать или одобрять, имеющих цели и притязания, которые не вполне согласуются с реальностью. К этому также добавляется указание на то, что с возрастом вероятность развития выгорания уменьшается, то есть ему более подвержены начинающие работники, люди более молодого возраста. Однако большинство исследователей считают, что возраст, пол, стаж работы и другие социально-демографические характеристики не связаны прямо с профессиональным “выгоранием”. Большее значение имеет индивидуальный тип реагирования на стрессогенные ситуации (Леонова А.Б., 2001).

Анализ конкретных исследований синдрома “психического выгорания” показывает, что основные усилия психологов были направлены на выявление факторов, вызывающих выгорание. Традиционно они группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности (объективные факторы) и индивидуальные характеристики самих профессионалов (субъективные факторы). Некоторые авторы выделяют и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные (Орел В.Е., 2001).

К объективным факторам (организационные и ролевые) можно отнести те, которые порождаются условиями самой работы или неправильной её организации. К субъективным факторам, помимо индивидуально-психологических особенностей специалиста, следует отнести направленность личности, мотивацию профессиональной деятельности, удовлетворенность ею, а также удовлетворенность социально-психологическим климатом в коллективе, отношениями с коллегами и т. д.

Обе группы факторов связаны между собой. С одной стороны, длительное психотравмирующее воздействие объективных факторов может приводить к изменениям, деформациям профессионала. С другой стороны, субъективные факторы осо-

бенно негативно проявляют себя, именно при дополнительном воздействии объективных факторов.

Обычно причина “выгорания” – это комбинация целого ряда факторов, но индивидуальная ситуация профессионального развития может усугублять или сглаживать их влияние.

Формирование синдрома “выгорания” в профессиональной деятельности социального работника может быть связано с такими факторами, как ситуации изменения или утраты социального статуса; ситуация потери работы; ситуация риска; ситуации с экстремальными условиями; неопределенные ситуации и т.п. Характерными для “выгорающих” ситуаций являются перегрузки — слишком много клиентов, много требований, избыток информации. При увеличении перегрузок “помогающие” специалисты начинают неосознанно стремиться к уменьшению контакта — меньше личностно вовлекаются во взаимодействие, чаще прибегают к формальным правилам и ритуалам, используют более безличные методы работы.

Еще один важный в данном контексте аспект рабочей ситуации — это возможность влияния на процесс работы и принятия касающихся работника решений. Если у специалиста присутствует чувство, что он ничего не может изменить в своей работе, что от него ничего не зависит, что его мнение не имеет значения и т. д., вероятность развития профессионального “выгорания” увеличивается. Ролевая неопределенность — в смысле неясной формулировки прав и обязанностей, возможностей человека, ролевая конфликтность — как противоречие разных ролей также способствуют профессиональному стрессу и профессиональному выгоранию.

В сущности, происхождение “выгорания”, видимо, невозможно однозначно связать с теми или иными организационными, личностными или ситуационными факторами, скорее, оно является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, ситуации его межличностных отношений с его профессиональной и рабочей ситуацией, в которой он находится.

Риск возникновения “эмоционального выгорания” личности специалиста в социальной работе может увеличиваться в следующих случаях:

- монотонности работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным;
- вкладывания в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;
- строгой регламентации времени работы, особенно при нереальных сроках ее исполнения;
- работы с “немотивированными” клиентами, постоянно сопротивляющимися усилиям помочь им, и незначительными, трудно ощутимыми результатами такой работы;
- напряженности и конфликтности в профессиональной среде, недостаточной поддержки со стороны коллег и их излишнего критицизма;
- нехватки условий для самовыражения личности на работе, когда не поощряются, а подавляются экспериментирование и инновации;
- работы без возможности дальнейшего обучения и профессионального совершенствования;
- неразрешенных личностных конфликтов специалиста;
- неудовлетворенности профессией, которая основана на осознании неправильности ее выбора, несоответствия своих способностей требованиям профессии, результативности своего труда и т. д.

На сегодняшний день насчитывается незначительное число работ, посвященных изучению феномена “выгорания” в профессиональной деятельности социальных работников, что свидетельствует о недостаточном внимании, уделяемом иссле-



дователями разработке данной проблемы. До настоящего времени данный феномен рассматривался в основном применительно к представителям других социэкономических профессий (в частности, “помогающих”): врачей, психологов, психотерапевтов, юристов, учителей и др.

Целью нашей работы было изучение степени выраженности синдрома “эмоционального выгорания” в профессиональной деятельности социального работника в зависимости от влияния различных социально-психологических факторов.

Для проведения исследования нами были использованы следующие методы: анкетирование, анализ документов, тестирование с использованием стандартных психодиагностических методик, позволяющих определить наличие синдрома “эмоционального выгорания” и выявить личностные особенности респондентов.

Для определения уровня эмоционального выгорания была использована “Методика диагностики уровня эмоционального выгорания” В. В. Бойко. Личностные особенности социальных работников изучались с помощью 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла (форма А), методики “Мотивация к успеху” и “Мотивация к избеганию неудач” Т.Элерса, опросника “Уровень субъективного контроля” Е. Ф. Бажина и соавторов, созданного на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера.

Исследование проводилось в 2005 - 2006 годах. В исследовании приняло участие 70 человек сотрудников служб социальной защиты населения г. Орла. Выборку составили женщины, средний возраст которых - 42,3 года. Из них в возрасте от 18 до 35 лет – 28,6 %, от 36 до 55 лет – 71,4 %.

Результаты анкетного опроса показали, что высшее образование имеют 28,6 % респондентов, незаконченное высшее образование у 11,4 %. Большинство социальных работников, принявших участие в исследовании, имеет среднее техническое образование (51,4 %). У 8,6 % опрошенных - среднее образование.

Специалисты по социальной работе составили 50 % выборки, 25,7 % - социальные работники. Начальники служб социальной защиты, заведующие, ведущие специалисты по социальной работе составили 24,3 % опрошенных.

В зависимости от стажа профессиональной деятельности респонденты были разделены на три группы: от 0 до 5 лет стажа - 47,1 % респондентов, от 5 до 10 лет – 30 %, свыше 10 лет стаж у 22,9 % социальных работников.

Из числа специалистов, принявших участие в исследовании, 20,2 % полностью удовлетворены условиями труда, 32,6 % - скорее удовлетворены; 24,5 % – скорее не удовлетворены условиями труда. Полностью не удовлетворены условиями труда 4 % респондентов, 18,7 % опрошенных затруднились ответить на вопрос.

На вопрос анкеты о степени удовлетворенности размером зарплаты ответы распределились следующим образом. Из опрошенных нет таких, кто полностью удовлетворен размером заработной платы; скорее, удовлетворены - 34,1 %; затруднились ответить - 21,2 % респондентов; скорее не удовлетворены - 26,4 %; полностью не удовлетворены размером зарплаты - 18,3 % принявших участие в опросе работников социальных служб.

При анализе вопроса анкеты о возможности повышения квалификации было выявлено, что только 34,9 % работников служб социальной защиты имеют такую возможность и удовлетворены повышением квалификации. Скорее, не удовлетворены возможностью повышения квалификации 11,8 %, полностью не удовлетворены 6,9 % опрошенных.

Престижной профессией социального работника считают только 20,5 % респондентов; скорее, престижной ее считают 30,8 %; считают профессию скорее не престижной – 18 %. Затруднились ответить на вопрос 30% опрошенных. Менее одного процента респондентов считают, что профессия социального работника не престижна.

Большая часть респондентов удовлетворена отношениями в коллективе (31,7 %) или, скорее, удовлетворена (22,4 %). Полностью не удовлетворены отношениями в коллективе 28,4 % специалистов.

При анализе ответов на вопрос анкеты о степени удовлетворенности специалистов отношениями с непосредственным руководителем были получены следующие результаты: 25,7 % опрошенных полностью удовлетворены этими отношениями; скорее, удовлетворены - 30,4 %; затруднились ответить 23,7 % опрошенных; скорее не удовлетворены - 17,4%; полностью не удовлетворены отношениями с непосредственным руководителем 6,4 %.

Для выявления уровня “эмоционального выгорания” у работников социальных служб, принявших участие в исследовании, нами была использована методика “Диагностика уровня эмоционального выгорания” В. В. Бойко. Результаты, полученные при помощи этой методики, представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы. Сложившийся синдром “эмоционального выгорания” выявлен у 19 % респондентов, в фазе формирования синдром “эмоционального выгорания” у 66 % опрошенных, у 16 % опрошенных отсутствует синдром “эмоционального выгорания”.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что проблема “эмоционального выгорания” в профессиональной деятельности социальных работников актуальна, т.к. у 95 % опрошенных в сформированной стадии находятся те или иные симптомы “выгорания”.

Лишь у 16 % респондентов синдром “эмоционального выгорания” не выявлен. “Эмоциональное выгорание” в стадии формирования выявлено у 66 % работников социальных служб, принявших участие в исследовании. Все это свидетельствует о необходимости более детального изучения факторов, влияющих на формирование синдрома “эмоционального выгорания”, проведения профилактики и психокоррекции эмоционального и психического состояния специалистов по социальной защите населения.

**Таблица 1**

**Результаты уровня сформированности эмоционального выгорания социальных работников по методике В.В. Бойко (в %)**

Степень выраженности симптомов “эмоционального выгорания”	Напряжение	Резистенция	Истощение	Выгорание
Не сложившийся симптом	21	19	28	16
Симптом в фазе формирования	53	37	53	66
Сложившийся симптом	26	44	19	18

Сформированный синдром “эмоционального выгорания” свойствен в большей степени группе в возрасте от 18 до 35 лет (84,6 %), “эмоциональное выгорание” отсутствует у 63,6 % респондентов возрастной группы от 36 до 55 лет. Этот факт можно объяснить тем, что у специалиста в зрелом возрасте уже пройден этап профессионального становления и адаптации к профессии, определены конкретные профессиональные цели, сформированы профессиональные интересы, выработаны механиз-

мы профессионального самосохранения. Таким образом, можно сделать вывод, что в социальной работе у молодых специалистов больше риск возникновения синдрома эмоционального “выгорания”.

В группах социальных работников, имеющих семью и незамужних, нет явных различий по уровням эмоционального “выгорания”. Семья, скорее всего, должна выступать в качестве фактора, снижающего влияние различных профессиональных стрессов, т.к. выполняет рекреационную и психотерапевтическую функцию, связанную с психологической поддержкой членов семьи. Однако сам факт наличия семьи не снижает риск развития “выгорания”. Более важным показателем, скорее всего, является удовлетворенность семейными отношениями.

“Эмоциональное выгорание” в фазе формирования свойственно в большей степени специалистам со средним (10,9 %) и среднетехническим образованием (58,7 %). В группе специалисты с высшим образованием выявлено меньшее количество случаев эмоционального “выгорания”: синдром “эмоционального выгорания” отсутствует у 53,8 % социальных работников, имеющих высшее образование. Наличие высшего образования, на наш взгляд, снижает риск возникновения “выгорания”, так как высокая профессиональная подготовка дает специалисту широкий спектр вариантов, способов и приемов решения профессиональных задач и проблем, возникающих в процессе работы. Тем самым снижается неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, вызванная недостатком профессиональных знаний и умений.

В группе опрошенных со сложившимся синдромом “эмоционального выгорания” преобладают профессионалы, находящиеся в должности социального работника (46,2 %). Отсутствие “эмоционального выгорания” в большей степени присутствует специалистам по социальной работе (36,4 %). Этот факт мы объясняем тем, что специалист, работающий в должности социального работника, непосредственно общается с клиентами, осуществляя патронаж или оказывая социальную помощь. Он в большей степени испытывает психоэмоциональные нагрузки, сталкивается с горем, отчаянием людей, переживает и сочувствует им.

Начальники, заведующие, ведущие специалисты служб социальной защиты населения имеют разную степень выраженности эмоционального “выгорания”. Специалисты высокого должностного статуса также подвержены эмоциональному “выгоранию”, но оно вызвано комплексом других причин, например, это может быть большая ответственность за принятые решения и в целом за организацию трудового процесса.

Специалисты с начальной стадией формирования “выгорания” имеют стаж профессиональной деятельности от 0 до 5 лет (52,2 %). В группу специалистов с отсутствием “выгорания” вошло 45,5 % со стажем работы по специальности от 5 до 10 лет. Группу специалистов со сложившимся “выгоранием” составили в равной степени те, у кого стаж превышает 10 лет и стажем от 0 до 5 лет (38,5 %).

В группу респондентов с отсутствием “эмоционального выгорания” вошли социальные работники, удовлетворенные условиями труда (45,5 %), а в группу с высоким показателем “эмоционального выгорания” те, кто неудовлетворен условиями труда (7,6 %). На основании этого можно сделать вывод о том, что неблагоприятные условия труда повышают риск развития выгорания, а благоприятные являются фактором, ослабляющим влияние профессиональных стрессов.

Большинство социальных работников, удовлетворенных возможностью повышения квалификации, составили группу специалистов с отсутствием синдрома “эмоционального выгорания” (54,5 %). Мы объясняем это тем, что компетентность специалиста, умение быстро и эффективно решать проблемы клиента – фактор профессионального самосохранения. Поэтому важно повышать свое мастерство и квалификацию посредством самообразования в ходе практической деятельности, заимс-

тования опыта у коллег, различными формами краткосрочной учебы — курсами, семинарами, разовыми программами и др. Следовательно, высокая возможность повышения квалификации снижает риск развития “эмоционального выгорания”.

Особое место в рабочей ситуации занимают контакты с коллегами и руководством. Поскольку в основе профессионального “выгорания” лежат проблемы общения, взаимодействие с коллегами может стать дополнительным источником эмоционального стресса, а значит, и источником “эмоционального выгорания”.

Важным фактором развития “эмоционального выгорания” являются отношения с непосредственным руководителем. В группе специалистов, у которых отсутствует синдром “эмоционального выгорания”, 63,6 % удовлетворенных отношениями с руководителем. В группе специалистов со сложившимся синдромом нет полностью удовлетворенных отношениями с руководителями. Скорее не удовлетворены отношениями с руководителем 46,1% респондентов. Из этого можно сделать вывод, что напряженные отношения с руководителем повышают риск развития “эмоционального выгорания”.

Работники, у которых не выявлен синдром “эмоционального выгорания” в 54,1 % случаев удовлетворены отношениями в коллективе и в 27,0 % - скорее, удовлетворены. В группе специалистов с высоким уровнем “эмоционального выгорания” 46,7 % не удовлетворены отношениями в коллективе. При этом, неблагоприятные отношения в коллективе являются фактором развития таких симптомов “выгорания”, как эмоциональное истощение и деперсонализация. Таким образом, чем больше специалист удовлетворен отношениями в коллективе, тем меньше у него риск возникновения “эмоционального выгорания”.

У большей части социальных работников (76,9 %), не удовлетворенных организацией работы, выявлен сформировавшийся синдром “эмоционального выгорания”. У 45,4% удовлетворенных организацией работы отсутствует “выгорание”. Следовательно, организация работы, которая не удовлетворяет специалиста, является фактором стресса, который увеличивает риск развития “эмоционального выгорания”.

Полученные в ходе исследования результаты убедительно свидетельствуют о том, что профессиональная деятельность работников служб социальной защиты населения может быть связана с формированием синдрома “эмоционального выгорания”. На формирование синдрома оказывает влияние комплекс организационных, индивидуальных и других социально-психологических факторов. В связи с этим профилактике и обеспечению психогигиены социального работника необходимо уделять особое внимание и способствовать созданию системы психологической помощи самим социальным работникам.

Важнейшей задачей органов управления, в ведении которых находятся службы социальной защиты населения, является создание условий для сохранения здоровья социальных работников, профилактика их профессиональных заболеваний, проведение психологических консультаций относительно профессиональных рисков в социальной работе.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
2. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. – № 3. – 2001.
3. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М, 1976.
4. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – № 11. – 2001.



## РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Сморчкова В.П.

### ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕС- КОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматривается понятие «социально-педагогическая деятельность», раскрывается ее содержание, обосновывается коммуникативная функция. На основе коммуникативно-культурологического подхода автор определяет перспективные направления подготовки социальных педагогов к реализации коммуникативной функции социально-педагогической деятельности.*

Smorchkova V.P.

*In work the concept “socially-pedagogical activity” is considered, its maintenance reveals, communicative function proves. On the basis of communicatively-cultural approach the author defines perspective directions of preparation of social teachers to realization of communicative function of socially-pedagogical activity.*

Понятие социально-педагогической деятельности вошло в научный тезаурус в конце прошлого столетия и связано непосредственно с формированием социальной педагогики как самостоятельной научной отрасли, области практической деятельности и специальности профессионального образования. В российском обществе обнаруживаются глубокие исторические корни этой деятельности, однако до этого времени в нашей стране социально-педагогической деятельности как профессии, предполагающей специальную подготовку людей, способных оказать квалифицированную помощь нуждающимся в социальной, педагогической и морально-психологической поддержке, не было.

В работах Ю.Н. Галагузовой, И.А. Зимней, Л.В. Мардахаева, И.А. Липского и других подчеркивается, что по своей аксиологической и содержательно-функциональной природе эта деятельность представляет одну из самых многоплановых и трудоемких видов профессиональной деятельности в области «человек-человек».

В деятельности социального педагога выделяются такие функции, как: диагностическая, прогностическая, посредническая, коррекционно-реабилитационная, охранно-защитная, предупредительно-профилактическая, эвристика (2).

Более расширенный перечень функций социально-педагогической деятельности дают Г.А. Воронина и П.А. Шептенко. Этот перечень включает следующие функции: аналитико-диагностическую, прогностическую, организационно-коммуникативную, коррекционную, координационно-организационную, социально-педагогической поддержки и помощи воспитанникам, охранно-защитную, психотерапевтическую, социально-профилактическую, реабилитационную (7, 22-25).

На наш взгляд, четкое представление о функциях социально-педагогической

деятельности возможно при рассмотрении их по отношению, во-первых, к социуму, во-вторых, к социализирующейся личности.

В деятельности социального педагога по отношению к социуму мы выделяем следующие функции:

- функция реализации социальной политики государства. Эта функция осуществляется в процессе взаимодействия социального педагога с государственными и общественными структурами, социальными институтами, через которые реализуется семейная, образовательная, оздоровительная, а в целом социальная политика государства;
- функция координации деятельности различных социальных сфер, усилий институтов социального воспитания и действий с различными учреждениями (поликлиники, диспансеры, милиция, различные внешкольные учреждения и др.);
- диагностическая функция - оценка социально-педагогических факторов социума, протекающих в нем процессов, условий жизнедеятельности и обитания человека; уровня социально выраженных его особенностей;
- прогностическая функция - социально-педагогическое прогнозирование протекания социальных процессов в социуме, а также возможностей целесообразного влияния на него.

По отношению к человеку функции социально-педагогической деятельности следующие:

- образовательная - воспитание комплекса качеств, необходимых человеку для взаимодействия с окружающей социальной средой (социальную адаптивность, социальную автономность и социальную активность);
- адаптационная - приспособление человека к социальной среде или среды к человеку, с учетом его индивидуальности;
- коррекционная - исправление личностных качеств человека и/ли его социального поведения с учетом индивидуальности человека и социально-психологических потребностей среды;
- мобилизующая - включение человека в общую деятельность (в разные ее виды); активизация его индивидуальных возможностей на жизнь, на самореализацию как члена конкретного социума;
- контролирующая - оценка и контроль социального поведения, стимулирование положительного самовыражения, предупреждение негативных социальных действий, которые оказываются на человека его окружением, референтной группой;
- социального сопровождения - содействия в преодолении трудностей социализации, возникающих проблем отношений с окружающей социальной средой;
- реабилитационная - снятие стресса, разрядка, разгрузка, восстановление духовных и физических сил, накопление положительных эмоций и пр.;
- профилактическая (защитно-профилактическая) - защита личности от среды в ее агрессивных проявлениях (и наоборот).

Как видим, функциональное поле социально-педагогической деятельности довольно широко, что позволяет говорить об уникальной роли социального педагога в социуме. Однако, с другой стороны, эта полифункциональность приводит к тому, что функции социального педагога, растворяясь и распределяясь между традиционно действующими учреждениями образования, здравоохранения, социального обеспечения, спорта, культуры, милиции и т.п., функционально крайне слабо связаны между собой (4).

Возникают вопросы: каким образом могут быть реализованы эти функции социально-педагогической деятельности? Что составляет основу их успешного осу-

ществления? На наш взгляд, речь здесь должна идти, во-первых, о коммуникативном взаимодействии как механизме осуществления функций социально-педагогической деятельности, во-вторых, о профессионально значимых свойствах социального педагога как субъекта этой деятельности.

Понятие «взаимодействие» достаточно широко используется в науке для характеристики контактов, связей, отношений человека с другим человеком. Для взаимодействия характерно взаимное изменение поведения, деятельности, установок его участников, что способствует личностному росту взаимодействующих сторон (Куликова Л.Н.). В психолого-педагогических исследованиях весьма широко обсуждаются теоретические и экспериментальные подходы к проблеме педагогического взаимодействия (Бодалев А.А., Берн Э., Волкова Е.Н., Гамальская Г.В., Глассер У., Горянина В.А., Дерябо С.Д., Дубровина И.В., Кан-Калик В.А., Никоненко Л.А., Макаренко А.С., Маркова А.К., Митина Л.М., Орлов А.Б., Петровский В.А., Радионов Н.Ф., Роджерс К., Слободчиков В.И. и другие). Основными параметрами педагогического взаимодействия считаются субъект-субъектные отношения, основанные на духовном общении педагога и учащегося, способности понять личность каждого учащегося, способности позитивного преобразования участников взаимодействия. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, раскрывая психологическую сторону педагогической деятельности, говорят о рефлексивном взаимодействии, называя его необходимым условием для коммуникации обеих сторон.

Социально-педагогическая деятельность представляет собой, с одной стороны взаимодействие социального педагога с государством и обществом на всех уровнях по поводу проблем социализации человека, с другой - взаимодействие с самим социализирующимся человеком или группой людей. В силу этого социально-педагогическая деятельность рассматривается как многонаправленная: на коммуникативное взаимодействие с государством, обществом, с социализирующейся личностью и с ее социальным окружением. Третьей стороной этой деятельности является управление или сопровождение эффективной коммуникации непосредственно между личностью и его ближайшим окружением, а также государством. То есть социальный педагог как субъект характеризуется совокупностью параметров, которые выражают его включенность в систему социальных коммуникаций различных типов: «личность – государство», «личность – общество», «личность – социальная группа», «личность и другая личность».

Исследуя специфику социально-педагогической деятельности, необходимо, с нашей точки зрения, прежде всего говорить о коммуникативном взаимодействии. Коммуникативное взаимодействие в широком смысле слова, отражая взаимосвязь, смысловой аспект взаимодействия, определяется как процесс обмена коммуникативными действиями между субъектами посредством использования знаков вербальной и невербальной систем с целью взаимоинформирования, воздействия на интеллектуальное, эмоциональное состояние и его изменение и регулирование (6).

Для социального педагога коммуникативное взаимодействие является механизмом, позволяющим в форме социальной коммуникации или межличностного общения стимулировать тенденции личностного роста человека, достигать общности в понимании ситуации, смысла действия, направленных на решение проблемы социализирующейся личности или изменение социальной ситуации.

Одним из главных направлений деятельности социального педагога является работа с человеком, в основе которой лежит коммуникативное взаимодействие, прежде всего в его индивидуально-личностном выражении.

Социальный педагог, содействуя эффективной адаптации человека в социуме, а также процессу преодоления отчуждения социума от человека, выступает в роли

посредника между человеком и социумом и потому оказывается постоянно включенным в процесс коммуникации.

Коммуникация, общение, по мнению Н.Е.Щурковой, «это всегда перенос в иное духовное пространство, в мир другого Я» (8). Соприкосновение двух миров предполагает как разнообразие форм, так и бережное тактичное обращение к со-участникам процесса коммуникаций. Общение является многогранным процессом и реализуется в разнообразных формах (межличностное общение, социальный диалог, деловое и профессиональное общение, коммуникация и пр.). Общение - это, прежде всего, взаимодействие, взаимоотношение, сторонами которого являются люди, субъекты общения (В.И. Курбатов, И.Ф. Поручник). Процесс общения включает в себя: формирование и развитие личности (социализацию индивида); развитие общества и общественных отношений; обмен результатами деятельности; создание и развитие общественных механизмов взаимодействия людей; социально-психологическую адаптацию людей; обмен эмоциями; обучение, передачу умений и навыков; обмен информацией; обмен деятельностью; формирование отношения к себе, к другим, к обществу. В общении как сфере социализации человек существует и реализует себя, в нем он приспосабливается к окружающей социальной среде, осваивает определенные роли и функции.

А.В. Мудрик указывает на межличностный механизм социализации как специфический (3, 14). Ученый подчеркивает необходимость организации взаимодействия в различных контактных группах, между группами - в воспитательных организациях, в различных формах массового взаимодействия, а также необходимость обучения взаимодействию. Это положение представляется очень важным для определения одного из основных направлений профессиональной деятельности социального педагога - способствовать формированию социально-коммуникативных навыков воспитанников, обучению их успешному коммуникативному взаимодействию с социумом, с другими людьми.

Обучение взаимодействию заключается в развитии у детей, подростков, юношей базы для речевого общения, умения свободного владения речью; в формировании у них социально ценностных установок на диалог, терпимость, интерес к самому процессу взаимодействия; в развитии коммуникативных умений, предполагающих ориентацию в партнерах, в ситуациях взаимодействия. Для успешности обучения взаимодействию социальному педагогу необходимо представлять, чему и как надо учить, уметь искать и находить решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия (3, 148-149).

Известно, что любая деятельность «строится» на основе реализации ее субъектом определенной потребности. В основе социально-педагогической деятельности лежит коммуникативная потребность, которая рассматривается как определенная «нужда субъекта в социальной связи с контрсубъектом деятельности, где информация выполняет роль средства этой связи» (5, 121). В ряде работ эта потребность носит название потребности в общении (Л. Хьелл, Д. Зиглер), потребности эмоционального контакта (К. Обуховский), или потребности социального контакта.

Для социального педагога коммуникативная потребность - это потребность во взаимных контактах с другими людьми, в обмене опытом, знаниями, чувствами, переживаниями, эмоциями. Включение их, а также соответствующих им действий и поступков в коммуникативное взаимодействие способствует обогащению сознания каждой личности, расширению границ коммуникации, достижению единой цели деятельности.

Все это говорит о первостепенном значении коммуникативного взаимодействия в социально-педагогической деятельности, которое можно обозначить как



механизм организации и управления этой деятельностью на основе смысловосприятия, смыслотворчества и смыслопередачи.

Реализация коммуникативной функции в социально-педагогической деятельности предполагает определенные требования к профессиональным качествам и умениям будущего специалиста, поскольку деятельность любого специалиста не может осуществляться без развития профессионально обусловленных личностных качеств и умений.

При определении профессионально важных качеств социального педагога на основе анализа работ Н.М. Ахмеровой, Т.А. Васильковой, Ю.В. Васильковой, А.Г. Корниловой, Р.М. Куличенко и других, а также результатов опытно-экспериментальной работы было установлено, что специалисту данной профессиональной области для успешной деятельности необходимы следующие группы профессионально важных качеств: коммуникативные (гибкость в отношениях, деликатность, доброжелательность, эмпатия, контроль за эмоциями, экстровеертированность), организационно-волевые (ответственность, выдержка, самостоятельность, целеустремленность). Нами также отмечается их влияние на приобретение профессиональной компетенции и профессиональное развитие будущего специалиста. Для продуктивного общения социальному педагогу требуется сформированность соответствующих коммуникативных установок на общение, под которыми подразумевается, прежде всего, готовность вступить в контакт, ориентация на диалогическое общение.

Коммуникативная функция социального педагога реализуется через умение работать с людьми, умение эффективно строить коммуникативный процесс и управлять им. Среди всех профессиональных умений коммуникативные умения - слушать, говорить, убеждать, работать с разного рода информацией, проводить переговоры, координировать свои действия с действиями субъектов социально-педагогической деятельности и т.д. - наиболее высоко ценимы. Социальный педагог должен уметь выслушать и понять, объяснить и доказать, спросить и ответить, убедить и переубедить, создать атмосферу доверия в беседе и делового настроя в собеседовании, найти индивидуальный подход, помня об уникальности каждого человека. Отсюда следует, что социально-педагогическая деятельность всегда является адресной, направленной на конкретную личность и решение индивидуальных проблем человека (М.А. Галагузова).

Одним из важнейших профессиональных качеств социального педагога называется информационно-коммуникативная компетентность, подразумевающая адаптивность, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, отношением к познавательной деятельности, к естественному и социальному миру, к самому себе (1). Информационно-коммуникативная компетентность социального педагога включает: целостное миропонимание и научное мировоззрение, основанные на единстве основных информационных законов в природе и обществе, возможности их формального, математического описания; представления об информационных объектах и их преобразовании в человеческой практике, в том числе с помощью средств информационных технологий, технических и программных средствах, реализующих эти технологии; совокупность общеобразовательных и профессиональных знаний и умений, социальных и этических норм поведения людей в информационной среде.

Овладение коммуникативными качествами и коммуникативными умениями позволяет социальному педагогу эффективно взаимодействовать с другими личностями, обеспечивает психологическую совместимость в совместной деятельности, дает возможность моделировать и прогнозировать процесс коммуникативного взаимодействия с различными объектами социально-педагогической деятельности.

Один из наиболее эффективных путей подготовки социального педагога к реализации коммуникативной функции в профессиональной деятельности мы видим в развитии высокой коммуникативной культуры.

Коммуникативная культура как система профессионально-личностных достижений в коммуникативном взаимодействии с субъектами социально-педагогической деятельности выступает в качестве «инструмента», помогающего человеку преодолеть и снять различные формы отчуждения, помочь установлению гармоничных и гуманных отношений с природой, с социумом, с другими людьми, с самим собой, тем самым восстановить нарушенные коммуникативные связи с окружающим миром.

Ориентация на императивную роль коммуникативной культуры позволяет логично выстроить содержательную структуру профессиональной подготовки социального педагога, создать новую систему взаимоотношений в вузе, соединив науку и культуру, образование и нравственность, культуру личности будущего специалиста и культуру его профессиональной деятельности. Императивная роль коммуникативной культуры обязывает будущего социального педагога овладеть коммуникативной культурой как базовым личностно-профессиональным качеством и основным инструментом, позволяющим выполнить социальные ожидания общества и выйти на высокий профессиональный уровень осуществления специальной воспитательной миссии.

Коммуникативно-культурологический подход требует переориентации системы профессиональной подготовки социальных педагогов в рамки коммуникативной парадигмы, которая позволяет «выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов» (Зинченко В.П. Мир образования или образование мира // Мир образования. – 1996. - № 3, с. 8-15.) и предполагает:

- усиление коммуникативного компонента в профессиональной подготовке специалиста, в первую очередь конституирование коммуникативных дисциплин как отдельной области социального знания;
- утверждение приоритетов диалогического взаимодействия в образовательном пространстве, продуктивных форм педагогического общения;
- формирование коммуникативной культуры как универсального показателя высокого профессионализма социального педагога.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Вишнякова А.В. Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2002.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. Для студ. Пед. вузов /Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Традиции и инновации в социальной педагогике: Материалы научно практической конференции / Отв. за вып. М. Д. Горячев. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004.
4. Уханов В.А. Информационная деятельность человека: социально-философский анализ: Дис. ...докт. философ. наук. Екатеринбург, 1997.
5. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2001.
6. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технике. М., 1998.

## ГЕРМЕНЕВТИКА КАК КОГНИТИВНАЯ ПРАКТИКА В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ПОЗНАНИИ

*Теории социальной работы принадлежит важная роль в определении и разработке оптимальных параметров самоорганизации общества в соответствии с научными критериями выживаемости и развития социума в целом и отдельных его групп и представителей. Социальный порядок, которым обусловлено то или иное социальное действие, предполагает наличие коллективных идеалов и ценностей, способность уловить которые и является условием «герменевтического предпонимания» ситуации. Поэтому именно герменевтический стандарт исследований, характерный для методологии гуманитарных наук, становится все более востребованным в теории социальной работы.*

*The theory of social work possesses the important role in definition and development of optimum parameters of self-organizing of a society according to scientific criteria of survival rate and development of society as a whole and its separate groups and representatives. The social order by which this or that social action is caused, assumes presence of collective ideals and values, ability to catch which is a condition “hermeneutical preunderstanding” situations. Therefore the hermeneutical standard of researches, characteristic for methodology of the humanities, becomes more and more demanded in the theory of social work.*

Теории социальной работы принадлежит важная роль в определении и разработке оптимальных параметров самоорганизации общества в соответствии с научными критериями выживаемости и развития социума в целом и отдельных его групп и представителей. Социальный порядок, которым обусловлено то или иное социальное действие, предполагает наличие коллективных идеалов и ценностей, способность уловить которые и является условием «герменевтического предпонимания» ситуации. Поэтому именно герменевтический стандарт исследований, характерный для методологии гуманитарных наук, становится все более востребованным в теории социальной работы. Обобщая подходы различных ученых можно выделить следующие особенности герменевтического стандарта исследований (3; 4; 5):

Во-первых, герменевтика необходима в том случае, когда обнаруживается непонимание, когда смысл сокрыт от субъекта познания, но его надо распознать, понять, усвоить, истолковать, интерпретировать. То есть в методологическом плане значимыми становятся интерпретационные методы получения знания, которые в большинстве случаев обеспечивают прирост знания в области гуманитарных наук. В то же время перед исследователями возникают проблемы обоснования истинности гуманитарных теорий и их методологического обеспечения.

Во-вторых, опыт герменевтики может быть полезен для преодоления ограниченности традиционной теории познания, где представлен предельно абстрактный субъект в форме чувственного или логического знания, а проблемы языка и познания вынесены за ее пределы.

Необходимо найти способы введения в философию познания менее абстрактного, целостного субъекта, в единстве его мышления, воли, чувств, веры, повседневной жизни.

Так как предметной основой гуманитарных наук является текст, то мощным средством анализа гуманитарных явлений выступает язык. Во многих герменевтических концепциях язык объявляется средоточием всех гуманитарных проблем.

Главное звено герменевтической методологии гуманитарных наук: слово выполняет культурологическую функцию, представая в качестве системообразующего элемента культуры, соответственно, принципы анализа слова должны быть последовательно распространены на анализ культуры.

В-четвертых, следующей особенностью герменевтического методологического стандарта является его диалоговый характер. Диалог был предметом исследования еще у Аристотеля в “Топике”. В дальнейшем диалогический характер гуманитарного познания становится критерием различения гуманитарных (диалоговая форма знания) и естественных (монологическая форма знания) наук. В философии познания господствующими должны стать принципы диалога, «круглого стола», а возможно и синтеза.

В-пятых, современная теория познания в своем развитии должна обратиться к дорефлексивным формам и компонентам, признать необходимость выявления их роли в любом познании, поэтому опыт герменевтики по изучению пред-знания, пред-мнения, пред-рассудков в форме «нерационального априори», «жизненного мира», «повседневного знания», традиций и т. п. оказывается наиболее значимым. Если всякое познание осуществляется в общении, диалоге, во взаимодействии «Я и Ты», «Я и Другой», то уже на общегносеологическом уровне предполагается изучение взаимодействия познания и понимания (как логико-методологической процедуры, и как «проникновения в другое сознание с помощью внешнего обозначения»).

В-шестых, еще одним свойством герменевтического методологического стандарта является разделение областей специфически знакового содержания (объективный смысл текста) и психологических моментов, оправдывающих принцип лучшего понимания.. Субъективные намерения автора, его психологические характеристики и его внутренний мир, зависящий от образования, увлечений, религиозности, воспитания, принадлежности к определенному классу или сословию, системы архетипов коллективных бессознательных представлений, материальных условий его жизни, составляют тот фон, который оказывает существенное влияние на смысл текста.

Отождествление понимания с психологически нагруженными актами характерно для ранних методологических концепций в герменевтике. В них понимание автора было связано с «проникновением», с эмпатией. Личность автора дана нам не как знаково-символическая структура, а как явление одного порядка с родовой сущностью человека. Методологически здесь применяется прием объяснения (в данном случае психологические методы) в герменевтическом исследовании. В современной герменевтике понимание с методологической точки зрения является не психологической, а семантической и общепhilosophической категорией.

Учет внелингвистических факторов, мотивационных установок, бессознательных моментов, социокультурных факторов при реконструкции субъективных условий, в которых складывался объективный смысл текста, является необходимым моментом гуманитарного познания и специфицирует структуру предпонимания.

В-седьмых, основным средством наделения смыслом непонятных знаково-символических конструкций является интерпретация, которая представляет собой достаточно свободный творческий акт. Вследствие этого герменевтический методологический стандарт характеризуется терпимостью к множественности результатов интерпретации. Интерпретация и понимание текстов обеспечиваются особыми методологическими средствами: герменевтическим кругом, вопросно-ответными методиками, контекстным методом, специальными логическими средствами, семиотическими и психологическими приемами.

Являлась техникой, искусством интерпретации, герменевтика всегда при-



менялась для решения задач, актуальных для нормального функционирования общественных институтов и социальной деятельности людей. Востребованность в развитии герменевтического метода возрастала в кризисные, переломные моменты жизни общества, обуславливалась крупнейшими историческими событиями, определялась практическими потребностями существования людей. В этом случае неизбежно возникает проблема понимания адекватности социальной картины мира определенному моменту общественного бытия.

Говоря об индивидуальных представлениях человека и его жизненных ориентациях, Э. Фромм отмечал, что мир человека становится осмысленным, когда его представления согласуются с тем, что его окружает. Социальная картина мира выполняет свою психологическую функцию, даже в том случае, если она неправильна, а совершенно правильной она никогда не бывает. Однако она всегда достаточна, чтобы служить жизненным целям. И пока жизненная практика свободна от противоречий и иррациональности, такая картина может действительно соответствовать реальности (8). Этот вывод имеет значение и для исследования социальных и социально-гуманитарных теорий (и теории социальной работы, в частности), в основе которого лежит социально-философское осмысление реальности. В том случае, если практика изменяется настолько, что старые представления ей уже не соответствуют, а результаты деятельности не дают ожидаемых результатов, наступает кризис, прежде всего кризис ценностных ориентаций и теоретических установок, что приводит к росту сомнений в способности науки адекватно описать и однозначно предвидеть развитие общества, создает впечатление хрупкости социальной картины мира. Необходимо новое прочтение накопленного обществом духовного богатства.

Философский подход к проблеме формирования теории социальной работы должен обеспечить отображение взаимосвязи общественного бытия и сознания, создать социальную картину неустойчивого, но реального мира. Малопродуктивным для решения новых общественных задач является такое истолкование материала унаследованной культуры, когда оно воспроизводится буквально (фетишизация цитаты философского труда, фетишизация того или иного культурного символа, в роли которого все чаще выступают звезды поп-музыки, спорта и шоу-бизнеса). Это приводит к искажению общей картины жизни в данном обществе, к фальсификации противоречий и потребностей исторического процесса, к кризису во всех областях общественной практики. Подобной социокультурной ситуации, именуемой «неотрайбализмом» (синоним: «неокочевничество», «неоязычество»), и адекватен метод социокультурной герменевтики, который, впрочем, не является универсальным. Социально-культурная герменевтика применяется в процессе изучения тех типов социальных взаимодействий, которые в значительной степени детерминированы коллективно-групповыми идеалами и ценностями, но при этом теряются те аспекты социального поведения, зависимость которых от социальных обстоятельств является сложно опосредованной. В них в наибольшей степени выражены индивидуальные характеристики субъекта социального действия. В подобной ситуации наиболее адекватны широко практикуемые в современной эмпирической социологии методы описания отдельных случаев, case-studies (5).

Перетолкование традиции с точки зрения изменившейся социальной реальности предполагает наличие ряда методологических предпосылок, которые фиксируют объективные и субъективные факторы формирования самой социально-гуманитарной теории, оформляющей ту или иную социальную картину мира:

- укоренение субъекта общественной практики в унаследованной от предков культуре,
- обеспечение аутентичного знания собственной истории,

- поворот экономики и политики лицом к мировому опыту социальной деятельности и познания (7).

Использование методов социально-культурной герменевтики имеет в своей основе продуктивную аналогию социального действия с текстом, а, следовательно, актуальным становится вопрос о соответствии теории и практики, теории и жизни, выраженном средствами языка. Можно предположить, что теория социальной работы будет обретать иные, в сравнении с классическими, формы репрезентации реальности, теоретической наглядности и предметной интерпретации теоретического знания. Ее содержание не ограничится использованием практикуемых в настоящее время в социальном познании языковых игр, в нем должен применяться новый тип теоретического синтеза, способный теоретически представить сложный и многообразный постиндустриальный мир.

Герменевтика может использоваться как метод практики, например, социальной работы. Но одной только герменевтики не достаточно для обоснования нового, ведь, как отмечает В.А. Канке (2000), герменевтик рассматривает все науки с позиции понимания, любые научные новации ему представляются герменевтическим предприятием. Наряду с герменевтикой необходимо использование и других методов и подходов. Но философское осмысление социальной работы без герменевтики не может состояться, так как она не может состояться без понимания разума.

До сих пор наследие герменевтической мысли недостаточно использовалось в теории и практике социальной работы. Практические социальные работники в течение десятилетий учились применять толкование нормативных положений и использовать комментарии. При этом они мало вступали в конфронтацию с юридической герменевтикой, то же самое можно сказать и о религиозных, мировоззренческих основах тех или иных конфессий, благотворительных объединений. Разумеется, интересы герменевтики можно сосредоточить и на критике, что не в последнюю очередь относится к осуществлению научно-теоретической и исследовательско-методической рефлексии. Анализ герменевтической традиции помогает обозначить границы и перспективы социальной работы.

Наряду с классическим применением герменевтики в юриспруденции, филологии, исторических науках и семантике она может внести свой вклад и в развитие социальной работы, особенно в процессе исследования ситуаций, связанных с психическим и физическим воздействием специфических трудных ситуаций на жизнь человека и ее качество: развод, смерть, потеря родины вследствие войны, вынужденная эмиграция и т.д.

Изучение таких ситуаций требует понимания происходящего. Соответствующие социальные исследования еще не обладают стандартизированной объективной методикой и в связи с этим спорны в своей валидности. Методика представлена переговорами, наблюдениями, участием, но при этом недостаточно используются управляемые (регулируемые) высказывания, так как они характеризуются случайностью и меньшей объективностью, когда и объектом, и субъектом является человек.

Вследствие этого мысль о том, чтобы изучать субъект, используя средства языка, не получает соответствующего значения, которого заслуживает на самом деле.

Как уже подчеркивалось, герменевтика может использоваться в качестве дополнительного и обосновывающего метода социальной работы, в качестве метода, с помощью которого события не рассматриваются, прежде всего, оценивая, а делается попытка оценить тексты, события, биографии на основе склонностей, смысла и значения, а также приблизиться к истине живущего.

Немецкий ученый Р.Хушке-Рейн приводит основные правила герменевтики

социальной работы и социальной педагогики (9):

1. Каждый объект исследования социальной работы может выражать внешнее, которое указывает не на внутреннее, не на внешне выраженную смысловую связь, а на некоторый основополагающий мотив.

2. Лежащее в основе внутреннее переживание автора текста, какого-либо действия, биографии должно быть понято.

3. Объекты исследования социальной работы всегда представляют собой часть более объемного целого, взаимосвязи, которые мы должны осветить.

4. Недостаточно только объяснить феномены и эманации (излучения). Речь идет о том, чтобы их понять: только то, что можно понять в положительном герменевтическом смысле, может быть изменено. Понимание действия в социальной работе связано с пространством (т.е. окружающей средой), временем (т.е. биографически соотнесенные условия), личностью и общественными рамочными условиями в социокультурной среде.

5. Интерпретатор должен критически пересмотреть свои пред-понимание и пред-суждение, биографически сложившиеся ценностные установки, нормы, свои пред-знания и биографию. Социальный работник, соотносящий ситуацию клиента со своей биографией, не может предложить достойного решения ситуации. Напротив, он будет стремиться решать свои собственные проблемы.

6. Герменевтика не исходит из того, процесс понимания является окончательно законченным. Процесс понимания принципиально бесконечен.

7. Кто не открыт и тиражирует свое пред-понимание все вновь в неизменном варианте, должен по возможности воздержаться от участия в социальной работе и социально-педагогической деятельности. Для социальной работы этическим, нормативным положением является открытое обращение все к новой действительности и личности, при этом желательно знание собственного пред-суждения. Задача герменевтики социальной работы состоит в том, чтобы выявить это пред-суждение с целью его соотнесения с научным размышлением, а именно, пред-понимание теоретической и практической социальной работы.

8. Вся работа в области герменевтики подчинена интересам понимания, общему смыслу текста, его основному высказыванию, которое она рассматривает; формальному объекту, взгляду, которые она соотносит с действительностью:

- Герменевтика смысла запрашивает смысл данности как таковой.
- Герменевтика истинности запрашивает истинность, которая делает произведение произведением.
- Герменевтика обоснования ищет последнее обоснование, потом становится часто догматичной.
- Критическая герменевтика отправляет каждое явление и каждое событие в «школу подозрения», имея при этом целью построить положительную эмансипацию (освобождение).
- Марксистская разидеологизирующая герменевтика стремится выявить неистинность неправильных идеологий.
- Психоаналитическая герменевтика Фрейда помогает прорваться к преддействиям, чтобы там найти объяснение искажениям, имеющим место в жизни, действиях, речи. Терапия в этом случае способствует реабилитации.
- Размифологизирующая герменевтика Бульзмана стремится помочь в поиске «истинного слова Божия» в актуальной ситуации, несмотря на все искаженные традиции.
- В деперсонализированной герменевтике Рикера речь идет об обеспечении деперсонализации. При этом глубинная психология объединяется с экзистенциаль-

ной феноменологией с тем, чтобы вновь обрести суть существования.

• Рефлексивная, или самогерменевтика помогает в обхождении с вытесненными истинами собственной биографии.

Этот краткий обзор помогает представить многогранные возможности герменевтики в социальной работе.

Человек, осуществляющий свою профессиональную деятельность в рамках социальной работы, часто сталкивается с проблемами, связанными с поведением людей, их коммуникативной деятельностью. Роль герменевтики как метода понимания имеет важное значение для теории и практики социальной работы. Однако в герменевтике речь идет не о том, чтобы объяснять поведение людей. Объяснение и понимание имеют принципиально различные основания. Объяснение отвечает на вопрос «Почему?»; должна быть вскрыта причинность явления. Понимание же ищет ответ на вопрос «Что делает кто-либо?», «Как проявляется это деяние?». Таким образом, чтобы понять поведение людей, мы должны, как отмечал Дильтей, следовать смыслу и значению человеческого поведения. Поэтому в большинстве случаев процесс должен идти от элементарной к более высокой степени понимания.

Являясь интегративным, междоместным видом деятельности, социальная работа предполагает понимание социальным работником не только себя и клиента, но и своих коллег, а также представителей других специальностей и профессий. При этом каждая профессиональная группа обладает своими особыми системами ценностей, моделями общения и способами интерпретации, которые определяют их возможности, перспективы и ограничения в процессе решения проблем человека. Например, одним из основных требований в деятельности специалиста по социальной работе с детьми на улице является соблюдение конфиденциальности; сведения, которые он получает от подростков не подлежат разглашению, даже, если речь идет о нарушении закона. В этом случае социальный работник освобождается от уголовной ответственности за недонесение, но это не освобождает его от обязанности предпринять все необходимые действия, чтобы воспрепятствовать преступлению (1).

Согласование профессиональных позиций специалистов в системе социальной защиты требует разработки единой позиции в комплексном решении каждого конкретного случая оказания социальной помощи. Это предполагает соотнесение соответствующих теоретических позиций, смыслов, концепций, что включает в себя познание и самопознание через языковые конструкции.

Таким образом, в теории социальной работы возможно широкое использование герменевтических приемов исследования, так как одной из ее основных задач, как социально-гуманитарной теории является постижение «глубинного смысла» текста.

Философский аспект проблемы соотнесения герменевтической традиции и формирования теории социальной работы проявляется в том, что герменевтика выступает как метод понимания, которое, в свою очередь, социально и является важнейшим фактором развития социальности. Найти способ реконструкции социальности, социального взаимодействия в качестве так называемого текста означает описание «объективного духа» сложного социального целого, составными частями которого выступают социальные структуры, события и социальные роли (6).

Основы понимания следует искать в языке. Поэтому для формирования теории социальной работы необходимо обозначить нормативные языковые соответствия, своеобразный языковой (терминологический) каркас, который составил бы основу для осуществления диалога интерпретаций с целью преодоления дистанции между содержанием текста (культурной эпохой, которой принадлежит текст (вы-



сказывание)) и самим интерпретатором (социальным действием). Преодоление этой дистанции происходит на основе построения аналогии социального действия с текстом (практики с теорией), что невозможно без выявления языковых (понятийных) соответствий и выражается посредством понятия «социальная картина мира», которое в качестве теоретико-мировоззренческого конструкта выступает как форма и духовно-теоретического, и практически-духовного освоения мира.

Адекватное формирование прикладной социально-гуманитарной теории обусловлено и применением герменевтики к социальному бытию. До сих пор использование герменевтики в социальной работе было достаточно ограниченным: практические социальные работники использовали лишь толкование нормативных положений, их комментарии. Однако, герменевтика определенно может внести свой вклад в развитие социальной работы при исследовании специфических трудных ситуаций в жизни человека, изучение которых требует понимания происходящего. Одним из путей является использование средств языка, с тем, чтобы лучше понять поведение людей, прийти к взаимопониманию с ними. Герменевтика позволяет оценить феномен теории социальной работы с учетом различных позиций, требует обстоятельного отношения к фактам и событиям, предполагает постоянный поиск их максимально адекватного языкового воплощения, расширения герменевтического опыта за счет диалектики вопросов и ответов, развития диалога между учеными.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Инновационные формы работы с подростками на улице // Инновационные и компаративные исследования. М., 1998.
2. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. М., 2000. С. 180 - 181.
3. Кузнецов В. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления. Екатеринбург: УРГУ, 2003.
4. Микешина Л.А. Философия познания. Полемиические главы. М.; Прогресс-Традиция, 2002; Смирнова Н. М. Когнитивные практики в цивилизационном измерении // Знание в связях социальности / [отв. ред. Т. Х. Керимов]. Екатеринбург: Изд- во Урал. ун-та, 2003.
5. Смирнова Н. М. Когнитивные практики в цивилизационном измерении // Знание в связях социальности / [отв. ред. Т. Х. Керимов]. Екатеринбург: Изд- во Урал. ун- та, 2003.
6. Теория и жизненный мир человека. М., 1995. С. 120.
7. Теория и жизненный мир человека. М., 1995. С. 58-59.
8. Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990. С. 142-143.
9. Huschke-Rhein R. Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre. Band 2: Qulitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. Köln 1987. S. 176 ff.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ БАЗОВОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье определено место информационно-технологической компетентности в развитии личности ребенка. Выявлены психолого-педагогические условия ее формирования у дошкольника. На основании проведенного анализа учебных документов сделан вывод, что содержанием только базовых дисциплин невозможно сформировать информационно-технологическую компетентность, необходима специально выстроенная по структуре и содержанию система дополнительного образования.*

**Martynova E. V.**

## FORMING OF SCHOOLCHILDREN'S INFORMATIONAL AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE BY MEANS OF BASIC AND ADDITIONAL EDUCATION

*The article defines the place of informational and technological competence in the child's personality development. It also uncovers psychological and pedagogical conditions of child's competence forming. On the basis of educational documents analyses it is concluded that the system of additional education must be specially and thoroughly organized.*

Информатизация образования, понимаемая в «широком смысле как комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией...» [1] сегодня является необходимым и обязательным условием создания интеллектуальной базы современной информатизации общества, определяемой в Федеральном законе «Об информации, информатизации и защите информации», принятом Государственной Думой 25 января 1995г., как «организованный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов» [2].

Для того чтобы стать полноправным членом такого общества, человеку необходимо обладать информационно-технологической компетентностью (ИТК), которая определена И.А.Зимней как «способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде» [3].

Важнейшее значение в процессе организации формирования ИТК выпускника имеют современные исследования в отечественной и зарубежной педагогической литературе (Рене Даве, П.Ленгранд, Э.Фор, Гуммель, Калинин М.Н., Купцов О.В., Шапошникова А.П., Эттори Гелпи, Дьюи Крис, Даниэль Джон С., Арротей Жоржи и другие), раскрывающие категории непрерывности и преемственности формирования этой компетентности.

Исходя из понимания непрерывности образования, как процесса, охватывающего все ступени образовательной системы и реализуемого через преемственность образовательных стандартов и программ, считаем, что необходимо как можно рань-

ше начать формирование ИТК современного поколения, готового творчески работать в современном информационном мире.

Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о том, что возраст, с которого дети начинают знакомство с новыми информационными технологиями, неуклонно снижается: уже в дошкольном возрасте малыши получают доступ к персональным компьютерам и сети Интернет. Поэтому процесс формирования информационно-технологической компетентности должен начинаться еще в раннем возрасте, и наилучшие результаты в этом процессе будут достигнуты тогда, когда вокруг ребенка в школе будет создано единое информационное пространство, основным принципом которого является преемственность в обучении новым информационным технологиям (НИТ).

Новыми информационно-технологическими возможностями современные люди овладевают практически с раннего детства. Именно поэтому разработка информационно-технологической компетентности рассматривается различными институтами ЮНЕСКО в качестве приоритетной компетентности будущего.

Учитывая все вышесказанное, мы начинаем знакомство с основами компьютерной грамотности с группы развития дошкольников. Учёные-психологи отмечают, что для человека в жизни порой важен не столько набор знаний, которыми он обладает, сколько развитое мышление. Причём некоторые структуры мышления (например, логическое мышление) оптимально формировать в возрасте 5-12 лет. Поэтому, предлагая формирование ИТК с дошкольного возраста, мы начинаем с вводного курса, как развивающего.

Формирование информационной компетентности дошкольников позволяет решить следующие проблемы:

- средствами начального образования поддерживать здоровое детское любопытство и творческий потенциал дошкольников;
- формировать у дошкольников желание и умение учиться;
- развивать детскую инициативность;
- сохранять и поддерживать индивидуальность детей;
- использовать на занятиях личностный стиль общения педагога с детьми;
- развивать ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.
- развивать у учащихся самостоятельность и способность к самоорганизации.

Таким образом, одним из основных педагогических условий формирования ИТК дошкольника является создание единого информационного пространства и преемственность в обучении НИТ.

Единое информационное пространство формирования ИТК обучающихся создаётся на основе четырёх основных этапах:

- первый этап – вводный (группа подготовки детей к школе) - дошкольный;
- второй этап – ознакомительный (дети младшего школьного возраста);
- третий этап – практический (дети среднего школьного возраста);
- четвёртый этап – прикладной (старшеклассники).

Нами был проведен анализ учебных планов 35 общеобразовательных школ с целью определения подходов к формированию информационно-технологической компетентности, факторов и условий, обеспечивающих этот процесс. Результаты этого анализа послужили основой для рассмотрения и обоснования того базиса, на котором будет осуществляться это формирование. В качестве такого базиса выступают прежде всего сами учебные дисциплины, учебные предметы в процессе их преподавания. Соответственно, наши задачи состоят в проектировании предметно-дисциплинарного поля, которое бы в наибольшей степени обеспечивало возможность

формирования рассматриваемой нами ключевой социальной компетентности.

Такая постановка вопроса включала решение нескольких задач:

Во-первых, анализ номенклатуры учебных дисциплин, представленных в учебных планах с первого по одиннадцатый классы;

Во-вторых, определение тех учебных дисциплин, которые вызывают положительное отношение учащихся, и соответствуют формированию информационно-технологической компетентности.

В-третьих, составление потенциально возможных соответствий (корреляций) дисциплин с учетом их содержания, на материале выполненного анализа учебных планов, учебников, учебных программ, государственных образовательных стандартов, и содержания одной из пяти ключевых социальных компетентностей и затем определения той дисциплины, которая по предложенному подходу максимальное число раз выбрана учащимися.

В настоящее время учебные планы общеобразовательных учреждений (ОУ) характеризуются многообразием, индивидуальностью, вариативностью. Учебный план ОУ, как известно, состоит из двух компонент: базовой и школьной.

Индивидуализация учебных планов позволяет наряду с базовыми знаниями, выделенными в базовый компонент и одинаковыми для всех школ Российской Федерации, формировать у учащихся дополнительные знания по тому или иному направлению, углублять базовые знания за счет дисциплин школьного компонента и т.д.

Выполненный на первом этапе анализ показал, что практически нет двух идентичных учебных планов, и привел к выводу, что каждый из проанализированных учебных планов характеризуется индивидуальностью, специфическим для данной школы перечнем дисциплин школьного компонента, распределением учебных часов и т.д.

Второй этап эмпирического исследования предполагал анкетирование учащихся на предмет выявления их предпочтений в выборе учебных дисциплин и ответы на ряд других вопросов. Анкеты, предложенные учащимся, были составлены для каждой образовательной ступени. На данном этапе эмпирического исследования нами были выделены и проанализированы ответы на второй вопрос анкет «Какие из изучаемых предметов тебе нравятся больше всего».

В анкетировании трёх московских школ приняли участие 784 ученика с первого по одиннадцатый классы. При этом необходимо отметить достаточно равномерное распределение опрошенных учащихся по их количеству в каждой параллели.

В ходе анализа были выделены все выбранные учащимися учебные дисциплины, затем из них отобраны те, количество выборов которых равно 50% или превышает 50%. Из них выбраны только три первые учебные дисциплины, проранжированные по количеству выборов, процент выбора которых составил 50 или более процентов. Отметим, что в ряде классов число представленных выборов больше или меньше трех. Такая ситуация связана с тем, что, например, в одном классе число выборов у двух дисциплин совпало; в другом классе число выборов - меньше трех и т.д.

Анализ выборов учебных дисциплин учащимися показывает, что наиболее предпочтительной учебной дисциплиной является математика, затем – языки - русский и иностранный, чтение и литература, физкультура, окружающий мир и биология, труд.

Третий этап эмпирического исследования – это этап проектирования предметно-дисциплинарных корреляций (поля) учебных дисциплин, выбранных учащимися, и социальных ключевых компетентностей. Этот этап содержит следующие составляющие данного этапа:



- соотнесение ключевой социальной компетентности (ИТК) и предпочтительных учащимися учебных дисциплин по каждой отдельной школе.

Анализ привел к общему выводу о практически равномерности выбираемых дисциплин для формирования ИТК.

Однако как видно из анализа учебных планов количество учебных дисциплин, способствующих формированию информационно-технологической компетентности на примере трёх московских школ недостаточно. Поэтому необходимо и привлекать дополнительное образование обучающихся, чтобы к окончанию школы эта ключевая социальная компетентность стала неотъемлемой частью выпускника.

На данном этапе был выполнен общий анализ соотнесения информационно-технологической компетентности с блоком базовых и блоком дисциплин, включенных в школьный компонент школьных учебных планов, содержание которых способствует формированию этой компетентности, на примере анализа учебных трех общеобразовательных учреждений.

Данные распределения учебных дисциплин базовой и школьной компонентов школьных учебных планов на этом этапе анализа показали, что:

- количество учебных дисциплин базовой и школьной компонентов различно;
- количество учебных дисциплин в школьном компоненте несколько больше.

В нижеприведенной таблице соотнесены учебные дисциплины базового (инвариантный перечень) и школьного (примерный перечень) компонентов по классам с 1 по 11, необходимые для формирования ИТК:

Классы	Учебные дисциплины базового компонента	Учебные дисциплины школьного компонента
1	Математика Труд	Информационные технологии
2	Математика Труд	Информационные технологии
3	Математика Труд	Информационные технологии
4	Математика Труд	Информатика
5	Математика Труд	Информатика
6	Математика Труд	Информатика
7	Математика Физика Труд	Информатика Черчение
8	Математика Физика Черчение Труд	Информатика Черчение
9	Математика Физика Черчение Труд	Информатика Основы компьютерного дизайна Основы графической грамотности
10	Математика Информатика Физика	Технология профессионального успеха Математика в моделировании Основы технологической культуры Машинопись и основы делопроизводства

11	Математика Информатика Физика Астрономия	Технология профессионального успеха Математика в моделировании Виртуальная обсерватория Физика в технике Стенография Основы технологической культуры Машинопись и основы делопроизводства
----	---	---

Данные результаты позволяют высказать утверждение, что содержанием только базовых дисциплин невозможно сформировать информационно-технологическую компетентность, и, следовательно, в школах с этой целью необходимо более широко реализовывать программы дисциплин школьного компонента и программы дополнительного образования.

Значимость дополнительного образования заключается в том, что:

- именно в школьном возрасте ребята начинают наиболее активно включаться в изучение компьютера, в основном, средствами дополнительного образования, как в школе, так и вне школы в связи с недостаточным количеством часов в расписании количеством компьютеров в школе, качеством компьютерной техники, полноты набора необходимой техники, выхода в Интернет и т.д.;

- при этом обучающиеся имеют полную свободу выбора программ, форм дополнительного образования, педагогов, места занятий (в школе, вне школы, в любом учреждении дополнительного образования, в котором они находят интересующую их как форму обучения, так и программу обучения и формирования ИТК);

- свобода выбора форм и направлений деятельности позволяет попробовать себя в разных компьютерных программах, включиться в изучение разнообразных программ, языков программирования, т.е. расширить рамки базового образования по информатике, которое не имеет так много степеней свободы и тем самым более адекватно своим способностям и желаниям выбрать себе будущую профессию, возможно связанную с глобальными Интернет - технологиями в образовании, технике, медицине, культуре и др.;

- дополнительное образование при формировании ИТК позволяет взаимодействовать с большим числом педагогов, в большем числе образовательных учреждений (центры дополнительного образования, муниципальные центры культуры и образования, Интернет - центры и др.);

- в рамках дополнительного образования по сравнению со школьным базовым образованием ИТК дает более значительный шанс включения в учебно-исследовательскую деятельность.

Нами выстроена структура и содержание дополнительного образования в школе по формированию ИТК таким образом, чтобы названная компетентность в достаточной мере обеспечена разнообразными кружками, студиями, клубами, секциями и другими видами дополнительного образования: кружки «Компьютерная графика», «Техническая обработка информации», «Прикладные ремесла», «Моделирования одежды», Клуб «Интернет - технологии», выпуск Электронной газеты и т.д.

В заключение отметим, что выпускник школы имеет несколько возможностей реализации образовательных траекторий и своего дальнейшего развития: включение в трудовую деятельность, продолжение обучения в начальном, среднем или высшем профессиональном учреждении. Но в любом случае, к моменту перехода на одну из выбранных им траекторий, он должен как в знаниевом, так и в социальном планах, быть готов к такому переходу. Одним из таких социальных планов является

сформированность информационно-технологической компетентности, которая позволяет ему овладеть мощным инструментом деятельности, новым видением мира, более полно раскрыть свой творческий потенциал в процессе обучения в школе.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ершов А.П. Школьная информатика в СССР: от компьютерной грамотности к культуре // Информатика и компьютерная грамотность. М.: Наука, 1988.-С. 6-23.
2. Федеральный закон «Об информации, информатизации и защите информации»
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, №5, 2003, с.4

## **УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В статье определено, что гражданское воспитание предполагает формирование гражданской ответственности как целостного интегративного качества. На эмпирическом материале московских школ и школ Оренбургской области сделаны выводы о возможности в этих целях интеграции ряда тем в курсах русской литературы, истории России, русского языка, иностранного языка, обществознания, мировой художественной культуры и других учебных дисциплин; использования разнообразной методической инструментальной подготовки урока, активных и интерактивных методов преподавания.*

**Moskalenko S.V.**

## **THE HUMANITIES AS THE INSTRUMENT OF CIVIC CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT IN THE GENERAL EDUCATION SCHOOL**

*The article brings to light the fact that the civic upbringing supposes the forming of civic consciousness as a complete integrative quality. On the basis of empiric material of Moscow, and Orenburg Region Schools the author makes a conclusion, that some themes in the courses of Russian Literature, Russian History, the Russian Language, foreign language etc. could be more integrated.*

В условиях модернизации российского образования одной из важнейших задач, согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, становится формирование деятельного и мыслящего гражданина, умеющего жить в современных условиях, быть «образованным, нравственным, предприимчивым человеком, который может самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть способным к сотрудничеству, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны», т.е. быть Гражданином своей Родины. Эта задача сформулирована и в законе РФ «Об образовании» как «формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества» [1, с.17].

Дальнейшее развитие нашего общества, его процветание во многом зависит от гражданской позиции молодого поколения, что обуславливает особую роль гражданского воспитания в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений. Современные исследователи (Л.Н.Боголюбов, Ю.И. Дик, А.М. Князев, В.А.Поляков и другие) подчеркивают, что гражданское воспитание и образование «относятся к числу стратегических направлений развития общеобразовательной школы», роль которой «возрастает в условиях современного переходного периода» [2, с.67]. В работе «Гражданственность как объект воспитания» А.М.Князев также отмечает, что в настоящее время необходимы «истинные, исторически выверенные ценности образования граждан – членов гражданского общества», необходима «программа гражданского воспитания, адекватная условиям общественной жизни» [3, с.347].

Гражданское воспитание предполагает формирование *гражданственности как целостного интегративного качества*, позволяющего человеку ощущать себя юридически, нравственно и политически дееспособным. Гражданственность за-



ключает в себе нравственную и правовую культуру, выражающуюся в уважении к государству, чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам, готовности к выполнению своего долга, гармоничном сочетании патриотических, национальных чувств.

Анализ государственного образовательного стандарта общего образования показал, что становление Гражданина, формирование у него системы ценностей российской и мировой культуры связано с «усилением воспитательного потенциала и социально-гуманитарной направленности образования, способствующего утверждению ценностей гражданского общества и правового демократического государства» [4, с.31]. И, следовательно, оно основано, в первую очередь, на изучении родного языка и литературы, постижении Отечественной истории в общеобразовательной школе, т.е. блока гуманитарных дисциплин.

Проведённый анализ состояния процесса воспитания гражданственности в системе преподавания предметов гуманитарного цикла был выполнен с использованием методов анкетирования, письменного опроса и собеседования. В исследовании участвовали 100 школьников 9-11 классов ГОУ школы № 1288 г.Москвы и МОУ школы № 3 п. Новосергиевка Оренбургской области.

Итоги анкетирования позволили выявить представление учащихся о гражданине: Гражданин - это человек, обладающий чувством собственного достоинства, уважающий окружающих его людей, проявляющий терпимость к людям другой расы и религии, умный, честный, ответственный, волевой, обладающий чувством коллективизма. Гражданин-это патриот, в любую минуту готовый встать на защиту Родины.

По мнению учащихся, для их сверстников наиболее значимы такие качества, как самостоятельность, отзывчивость, целеустремлённость, эмоциональность, честность, уважение к людям; в то время как патриотизм, любовь к Родине проявляются в меньшей степени.

Затем, в ходе письменного опроса учащимся предлагалось среди учебных дисциплин выбрать предметы, воспитывающие гражданские качества.

Большинство учащихся среди учебных дисциплин, формирующих гражданственность, выбрали историю (94%) и обществознание (83%). Немаловажное значение, по мнению старшеклассников, в деле воспитания гражданина имеет литература (56%), в меньшей степени учащиеся соотносят с гражданским воспитанием такие предметы как география (11 %), русский язык (10%), мировую художественную культуру(10%), иностранные языки (9%).

Проведённое по результатам опроса собеседование показало, что этот выбор определяет, прежде всего, такой критерий как «содержание предметов». Так, выбирая *историю и обществознание* из образовательной области «Обществознание», большинство учащихся соотносили личность гражданина с выполнением гражданского долга, необходимостью знать права и обязанности, соблюдением законов государства, пониманием условий и принципов, по которым развивается общество и т.д.

Вслед за историей и обществознанием среди предметов, формирующих гражданские качества, учащиеся называют *литературу*, что также обусловлено содержанием дисциплины. Вопросы нравственного выбора, необходимость выполнения гражданского долга, патриотизм, героическое прошлое Родины стали темами многих уроков в процессе изучения литературы, во многом определили воспитательный потенциал предмета. Она даёт прекрасные образцы гражданского поведения, служения Отечеству. В Государственном образовательном стандарте подчёркнуто,

что основными критериями отбора художественных произведений в школе в контексте воспитания гражданственности являются «их высокая художественная ценность, гуманистическая направленность..., а также культурно-исторические традиции российского народа [4, с.31].

Анализ программ по литературе показал, что художественные произведения в них представлены в хронологической последовательности: от литературы древнерусского периода до новейшего времени. Такое распределение материала обусловлено задачами курса на историко-литературной основе, направлено на систематизацию представлений учащихся об историческом развитии литературы, что даёт возможность глубже осознать диалог прошлого и современности. Художественные произведения рассматриваются в контексте эпохи, что определяет место художественной литературы в общественной жизни и культуре страны. Учащийся видит, что на разных временных этапах писатели всегда обращались к нравственным ценностям и понятиям: добро и зло, красота, правда, справедливость, совесть, любовь, долг, ответственность. Это даёт возможность школьнику формировать собственную гражданскую позицию.

Еще одним важным критерием формирования гражданственности при изучении литературы является «тип учебного материала»:

- так, значительное место в преподавании литературы занимает *рассказ о жизненном и творческом пути писателя*. Важно, чтобы учащиеся учились понимать взаимосвязь судьбы личности и судьбы народа, постигать лучшие черты русского национального характера: гуманизм, бескорыстное служение и преданность Родине, честность и др.;

- предполагается также *изучение документального материала* (письма, дневниковые записи, мемуары, свидетельства современников), что позволяет ученику размышлять, анализировать, самостоятельно делать выводы;

- огромную роль в воспитании личности играет *образ литературного героя* изучаемого произведения;

- немаловажное значение имеют *обзорные темы*, предполагающие анализ социально-политических событий, собственно литературных явлений, философских исканий. Такие уроки помогают понять «национальные ценности и традиции, формирующие проблематику и образный мир русской литературы, её гуманизм, гражданский и патриотический пафос» [5, с.96] и др.

Гражданское воспитание, по результатам опроса учащихся, осуществляется и на уроках *географии*. В процессе изучения данного предмета перед учащимися ставятся проблемы экономики, взаимоотношения с окружающей средой; обсуждается роль и значение ресурсов в жизни общества, формируются умения и навыки географического исследования, включая анализ и оценку окружающей среды. Изучение географии неразрывно связано с краеведением, на основе таких критериев как «*межпредметность*», «*интеграция знаний*». На каждом уроке школьники учатся бережному отношению к природе родного края, осознают себя частью природы, что способствует формированию правильной жизненной позиции. Родина начинается с того места, где мы живём. С охраны её природы, знаний о ней начинается формирование гражданственности.

Среди дисциплин гуманитарного цикла, формирующих гражданственность, *русский язык* учащимися был поставлен на одно из последних мест. Это свидетельствует, с одной стороны, о том, что в содержании предмета недостаточно отражена фиксация его значимости для воспитания гражданственности, и с другой – о том, что прослеживается некоторая тенденция ослабления роли русского языка как общенационального. Вместе с тем в системе общего среднего образования предмет

«русский язык» занимает особое место. Это обусловлено его социальной значимостью. Русский язык – это родной язык русского народа, неотъемлемая часть его культурного наследия, форма проявления национального и личностного самосознания.

Овладевая родным языком, человек усваивает вместе с ним и обобщенный нравственный опыт предшествующих поколений. Это инструмент культуры, формирующий личность, которая именно через язык воспринимает ценности национальной культуры, менталитет, традиции и обычаи своего народа.

Известный филолог, академик В.Г.Костомаров в работе «Жизнь языка», обращаясь к молодому поколению, утверждал, что «уровень культуры общества зависит от меры его внимания к своей речи, от осознания проблем обращения с языком, от престижности лингвистических знаний». Язык, по мнению учёного, является «драгоценнейшим даром потомкам», долг гражданина и патриота «беречь русский язык, заботиться о нём» [6, с.142].

Как средство познания язык обеспечивает развитие интеллектуальных способностей школьника, развивает его творческое мышление, память, воображение, формирует навыки самообразования и самоорганизации.

Уважение к родному языку – форма национального самосознания, через язык выражается менталитет нации. В процессе обучения ученик не только получает знания об устройстве и функционировании языка, он также понимает его значимость в жизни народа. Как показывает опыт, в преподавании языка необходимо развивать способность образного восприятия слова через осознание его различных смыслов и оттенков, связь с историческими традициями, взаимодействие с другими языками.

Проведенный анализ ряда современных учебников по русскому языку для старшекласников свидетельствует о недостаточном числе текстов, упражнений, соответствующих выделенным выше критериям.

В то время как именно *тексты упражнений* имеют особое значение для формирования гражданственности. Важно не только количество выполненных упражнений, но и критерии их подбора: *разнообразие видов упражнений, содержательное наполнение текстов, гуманистическая и патриотическая направленность их содержания*.

Тексты упражнений должны представлять публицистические высказывания, включать знания об истории языка и связи его с историей народа, содержать сведения об известных гражданах России. В качестве примеров богатства, образности языка должны служить произведения устного народного творчества: героический эпос, песни, предания, пословицы, поговорки, загадки, приметы и др.

Итоги собеседования с учащимися и их анкетирование позволяют также сделать вывод о значительной практической направленности изучения данного предмета (обучение грамотной устной и письменной речи), отсутствии направленности на современное содержание воспитания, однообразии средств и форм в урочной и внеурочной деятельности.

В число дисциплин, формирующих гражданственность, учащиеся включили и *иностранные языки*. В государственном образовательном стандарте общего образования отмечено, что одной из основных задач преподавания иностранного языка является развитие способности к «личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации; формирование активной жизненной позиции гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения», что в достаточной степени формирует гражданственность [2, с.67]. Изучение иностранного языка предполагает

наряду с языковыми знаниями и навыками углубление знаний о стране изучаемого языка, науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной.

Проведенный затем сравнительный анализ показал, что учащиеся делали разные выборы гуманитарных дисциплин при постановке вопроса: «Какие дисциплины Вам нравится изучать и содержание каких дисциплин воспитывают гражданина?».

Например, предмет «иностранный язык» (интересный и значимый по результатам опроса для 87% учащихся) занял среди предметов, формирующих гражданина, незначительное место (9%).

Собеседование по результатам анкетирования позволило выяснить одну из причин такого выбора: большинство учащихся понятие «гражданин» связывали именно с *Отечественной историей и культурой, с принадлежностью к своему народу, с национальным аспектом*. Это также свидетельствует о том, что в большей степени представления школьников о гражданских ценностях носят пока ещё фрагментарный, односторонний характер; понятия о личных, культурных, социальных гражданских ценностях не дифференцированы и требуют дальнейшего их формирования.

Процесс формирования гражданственности, гражданских ценностей и достижение позитивных результатов в этом процессе предполагает использовать:

- *интеграцию* ряда тем в курсах русской литературы, истории России, русского языка, иностранного языка, обществознания, мировой художественной культуры и других учебных дисциплин. Межпредметные уроки дают возможность учащемуся лучше и глубже понять неоднозначность пути, пройденного русским обществом, более объективно оценить те или иные события. Такие занятия могут проводиться в форме двух- или более предметной лекции, проблемного семинара, дискуссии, конференции, дидактического спектакля. Ценной является организация ученической поисково-исследовательской деятельности, в программу осуществления которой может быть положена интеграция исследований по истории, литературе, краеведению, русскому языку с использованием компьютерного сопровождения. Так, например, учащимся можно предложить следующие темы:

- Бородинское сражение как историческое событие и его отражение в литературе и искусстве (по материалам цикла экскурсий с выполнением заданий исследовательского характера).

- Историческая личность и художественный образ. Петровская эпоха (по материалам анализа литературных произведений).

- Эпоха революционных потрясений и её отражение в русской литературе и литературе других народов России (в виде написания и защиты рефератов).

- А.С.Пушкин в Москве и Оренбуржье (по материалам работы школьной исследовательской экспедиции).

- Мир и человек в современной литературе, искусстве (в виде конкурса исследовательских проектов) и др.;

- *разнообразную методическую инструментацию* урока и внеурочной деятельности, создание ситуаций, где истина скрывается в многообразии мнений, «где личный социальный опыт соизмеряется с общественными ценностями через критическое отношение к действительности и историческим источникам, где не только приобретаются специальные знания, но и отрабатываются навыки, позволяющие гражданина строить свои моральные принципы и отношения с другими людьми и государством» [4, С.16];

- *активные и интерактивные методы преподавания*, предполагающие диа-



логовые, поисковые, проблемные (индивидуальные и коллективные) методы работы, которые должны стать основой для ситуации успеха на уроке и во внеурочной деятельности, условием для гражданского творчества учащихся;

- *творчество личности воспитателя*, учителя, который должен создать новый тип развивающейся учебно-воспитательной среды и системы психологической поддержки, максимально способствующих формированию ценностных ориентаций учащихся. Педагогическое общение сегодня должно быть трансляцией ценностей демократической культуры. Учитель сам должен демонстрировать те качества, которые необходимо привить ученику, воспитывая его как гражданина. Современному учителю нельзя ограничиться ролью лектора, способного вербально передать имеющуюся сумму знаний. Воспитание гражданственности «требуется паритетного сотрудничества ученика и учителя на уроке и во внеурочной деятельности, восприятия ученика не как пассивного слушателя, а предусматривает для него активную роль исследователя, первооткрывателя, организатора и исполнителя своих проектов и идей, имеющих ценность для общества» [7, С. 16] и др.

В заключение подчеркнем, что «Гражданин», «общество», «государство» – понятия неразрывно связанные. Человек не может жить вне государства, вне общества. Становление гражданственности начинается в школе. Знания формируют у учащихся важнейшие человеческие ценности, помогают ориентироваться в окружающей среде, в обществе. Осознание лучших традиций, освоение опыта поколений, сформированность нравственной и правовой культуры, уважение к личности и государству, сочетание патриотических и национальных качеств молодого поколения, основанных, в первую очередь, на освоении гуманитарных дисциплин, позволит им становиться достойными гражданами России.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 2006.
2. Российская общеобразовательная школа. Проблемы и перспективы // Сборник статей под редакцией В.А.Полякова, Л.Н.Боголюбова, Ю.И. Дика. М., 1997.
3. Князев А.М. Гражданственность как объект воспитания. // Стратегия воспитания в образовательной системе России // под общей редакцией проф. И.А.Зимней. М., 2005.
4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. М., 2004.
5. Организация и содержание гражданского образования. Материалы научно-практической конференции. Челябинск, 1998.
6. Костомаров В.Г. Жизнь языка. М., 1984.
7. Шкробова М.А. Гражданское воспитание подростков на уроке и внеурочной деятельности. Диссертация канд. пед. наук. М., 2002.

## СУЩНОСТЬ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ В КОЛЛЕДЖЕ

*В статье определяются теоретико-методологические основы осуществления предпринимательской подготовки в колледже и излагается сущность интегративной методики преподавания дисциплин экономического содержания, направленной на выявление и развитие у студентов предпринимательских качеств и навыков. Представленные в статье результаты применения данной методики опираются на педагогический эксперимент, проводившийся на протяжении 2003-2006 годов в Московском радиотехническом колледже им. А.А. Расплетина.*

**Shilkina A.N.**

## ESSENCE AND RESULTS OF APPLICATION OF INTEGRATIVE METHODICS IN BUSINESS TRAINING IN COLLEGE

*The article determines theoretical and methodological basis of college business training realization. It describes the essence of integrative methodics of economical disciplines training, directed to uncovering and developing business qualities in students. Given results of described methodics application base on pedagogical experiment, that had been taking place since 2003 till 2006 in the Moscow Radio-technical college by A.A. Raspletin.*

Для определения теоретико-методологических основ осуществления предпринимательской подготовки в колледжах весьма важное значение имеют ответы на вопросы «для чего, чему и как учить». Ответ на первый из них сводится к тому, что осуществление предпринимательской подготовки способно не только выявить у студентов колледжей готовность к открытию собственного бизнеса, но и развить их предрасположенность к творчеству, укрепить их лидерские качества, повысить адаптивную способность на рынке труда.

Предмет обучения предпринимательству в колледже, на наш взгляд, состоит не столько в предоставлении информации об основах предпринимательской деятельности (что не исключается), сколько в ознакомлении студентов с самой сущностью бизнеса, образом мышления предпринимателя, с представлениями о предпринимательстве как способе поведения в экономической среде, этике профессионального проведения и т.п. У студентов, в частности, могут быть выявлены и в определенной степени развиты следующие основные свойства и навыки:

- мотивированность на осуществление самостоятельной предпринимательской деятельности;
- склонность к разработке новаторских идей;
- умение ставить цель и добиваться ее достижения;
- умение планировать свои действия;
- способность организовывать, мотивировать (увлечь идеями) и контролировать работу других людей;
- умение рисковать и принимать неординарные решения;
- способность брать на себя ответственность.

Кроме того, в процессе обучения предпринимательству студентам колледжа должны быть даны представления о таких понятиях, как этика профессиональной

деятельности, основы управления (включая составление бизнес-плана), реклама (включая связи с общественностью) и маркетинг, организационно-правовые и финансовые основы предпринимательской деятельности в РФ.

Однако, одно из основных противоречий, отрицательно сказывающихся на уровне образования, предоставляемого в настоящее время в системе средней профессиональной школы, состоит, с одной стороны, в наличии устойчивой потребности в обеспечении выпускникам качественной предпринимательской подготовки, а с другой стороны — в отсутствии эффективных методик ее осуществления. На преодоление данного противоречия и была направлена интегративная методика преподавания дисциплин экономического содержания, наиболее тесно соприкасающихся с проблемами адаптации на рынке труда, получения профессиональной квалификации и т.п.

*Суть* методики заключается в том, чтобы интегрировать в процессе преподавания дисциплин экономического содержания традиционные (изложение, объяснение) и нетрадиционные (инновационные) методы обучения в интересах повышения эффективности и качества профессионального обучения, а также более глубокого проникновения учащихся в самую сущность предпринимательства. Составными элементами методики являются:

- 1) проведение опросов (анкетирования, тестирования);
- 2) применение интерактивных методов обучения (в том числе метода ролевых игр, метода дискуссии, диспута, технологии модерации, кейс-метода и др.);
- 3) использование традиционных научно-образовательных методик (написание курсовых работ, опрос и т.д.).

При этом особое внимание было уделено тому факту, что решение проблемы качества предпринимательской подготовки неразрывно связано с формированием осознанного стремления студента к реализации своего профессионального и личностного потенциала. Отсюда — акцент на актуализацию (выявление и развитие) личностно-значимых мотивов студентов на построение профессиональной карьеры в предпринимательской сфере.

*Системообразующим фактором*, положенным в основу предложенной интегративной методики, явилась сама *цель ее разработки* — актуализация у студентов колледжа предпринимательских качеств и навыков; повышение уровня заинтересованности (и соответственно качества обучения) в изучении дисциплин экономического содержания (в частности, менеджмента).

Компонентами интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки на экономических отделениях колледжей наряду с практическими занятиями стало применение таких методов обучения, как ситуационные задачи, ролевые игры, упражнения, деловые игры, case-study-материалы. Практическая реализация таких методов заключается в изучении студентами различных видов планов: от стратегических до текущих схем, балансов, отчетов, других документов, отражающих состояние предприятия в различных направлениях деятельности. Задача студентов в этом случае — определить сложившуюся ситуацию на предприятии и составить прогноз его развития на определенную перспективу. С помощью названных методов можно достичь следующих учебных целей: научить студентов вырабатывать и принимать управленческие решения, оценивать текущую ситуацию с учетом перспектив ее развития, развивать практические навыки управления, осваивать деловую документацию, самостоятельно решать проблемы, творчески мыслить.

Если речь идет об интеграции методов, то одним из наиболее продуктивных способов работы с подростками является деловая игра, завершающаяся дискусси-

ей. В этом случае на первом этапе работы — в процессе игры — выявляется актуальность той или иной проблемы, потребность ее решения, студенты вырабатывают вариант решения. Далее — в процессе дискуссии — студенты обнаруживают способность более объективно и осмысленно уяснить суть проблемы и принять объяснение преподавателя. В большинстве случаев в результате применения подобных методов учащиеся самостоятельно предлагают наиболее оптимальное решение поставленной проблемы, сознательно занимая при этом ту или иную позицию.

*Результаты* применения интегративной методики были получены в ходе педагогического эксперимента, проводившегося на базе Московского радиотехнического колледжа им. А.А.Расплетина. Основную экспериментальную базу исследования составили две группы студентов:

1) экспериментальная группа — группа в составе 28 человек, на занятиях которой по менеджменту применялись элементы интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки;

2) контрольная группа — группа студентов в составе 26 человек, в которой занятия по менеджменту осуществлялись по «традиционной» методике, не предполагающей активного использования интерактивных методов обучения.

*Основная гипотеза*, которая проверялась в процессе педагогического эксперимента, сводилась к следующему: *применение в колледже интегративной методики как одного из элементов осуществления предпринимательской подготовки, реализуемой в процессе преподавания учебных дисциплин экономического содержания (в частности, менеджмента), позволяет ожидать положительной динамики в развитии у выпускников колледжа осознанного отношения к работе в предпринимательских структурах (в том числе к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности) и, как следствие — в обеспечении качества среднего профессионального образования в целом, в развитии личностного потенциала учащихся, их подготовки к профессиональной адаптации в условиях рыночной экономики.*

Одним из наиболее проблемных моментов во всей предложенной методике является *оценка ее эффективности*, т.е. выявление качества предпринимательской подготовки, достигнутого в результате преподавания дисциплин экономического содержания с использованием данной методики, поскольку такая оценка предполагает выявление степени реализации качеств и навыков, применение которых возможно лишь за пределами учебного заведения — в трудовой деятельности выпускников колледжа. Что же касается тестирования результатов применения рассматриваемой методики в рамках колледжа, то оно возможно на конечном этапе эксперимента, непосредственно перед окончанием срока обучения студентов в учебном заведении.

Использованная в данном случае методика оценки результатов активизации (выявления и развития) предпринимательских качеств и навыков студентов осуществлялась в два этапа:

- 1) на начальной стадии эксперимента и на стадии его окончания;
- 2) параллельно в обеих группах — экспериментальной и контрольной.

*Одним из критериев* эффективности применения интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки в этом случае стали результаты тестов, позволяющие выявить:

- уровень осознанной готовности (личностно-значимой мотивации) студентов к построению карьеры в предпринимательских структурах (в том числе — к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности);
- уровень заинтересованности студентов в изучении дисциплин экономичес-



кого содержания;

- уровень психологической готовности учащихся к активному поиску работы и построению успешной карьеры.

Последний из названных показателей может играть роль *второго критерия* эффективности применения интегративной методики как одного из элементов осуществления предпринимательской подготовки, реализуемой в процессе преподавания курса менеджмента.

Для получения данных по названным показателям студентам было предложено несколько тестов (опросников).

*Третьим критерием* эффективности осуществления предпринимательской подготовки явилась оценка качества подготовленности студентов по дисциплинам экономического содержания (в частности, менеджмента), выраженная в уровне успеваемости студентов по предметам данного цикла.

Анализ одного из названных тестов позволил выявить следующие результаты: высокий уровень осознанной готовности (личностно-значимой мотивации) студентов к построению карьеры в предпринимательских структурах (в том числе — к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности) в экспертной группе на начальном этапе эксперимента продемонстрировали 9 человек из 28 (т.е. более 32% учащихся). На заключительном этапе эксперимента соответствующий показатель был выявлен уже у 13 человек (46%), что позволяет говорить о положительной динамике в развитии склонности к занятию предпринимательской деятельностью, выросшей на 14% (см. рис. 1).

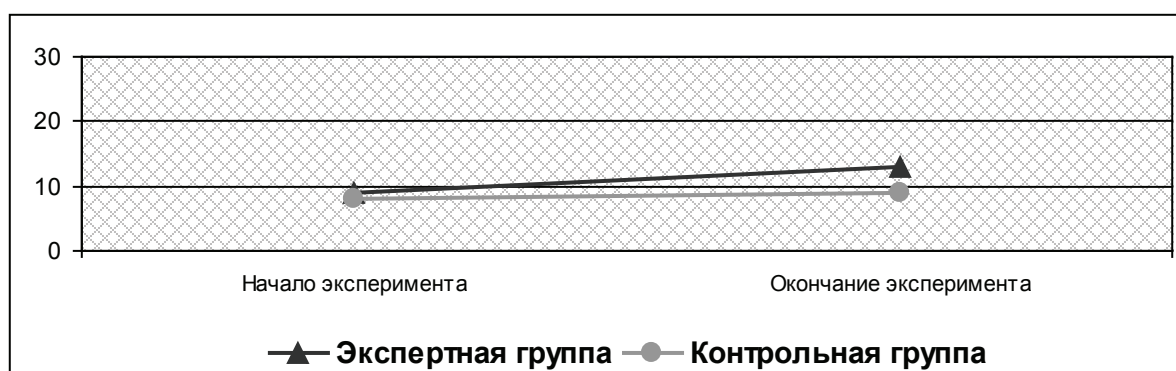


Рис. 1. Уровень мотивации студентов к построению карьеры в предпринимательских структурах

Что же касается студентов контрольной группы, то на начальной стадии эксперимента высокий уровень готовности к осуществлению предпринимательской деятельности имели 8 человек из 26 (или 31%), а на заключительной — 9 человек (или 35% от общей численности учащихся в группе).

Следовательно, по рассматриваемому показателю существенное повышение позитивной динамики можно наблюдать в экспертной группе: показатели осознанной готовности (личностно-значимой мотивации) студентов к построению карьеры в предпринимательских структурах (в том числе — к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности) в этой группе возросли на 14% против роста в 4% в контрольной группе.

Второй из предложенных тестов предполагал получение подтверждения на предположения, позволяющие оценить заинтересованность студентов в изучении менеджмента как предмета профессионального обучения. По результатам тестирования, проведенного на начальном этапе эксперимента, можно было заключить, что учащиеся возрастной группы 15-16 лет (начальный этап эксперимента) считают, что изучение основ менеджмента и предпринимательства понадобится им в бу-

дущей жизни; оно, в частности, послужит основой для создания собственного бизнеса, который поможет им в дальнейшем решить свои материальные и социальные проблемы.

Учащиеся второй возрастной группы 16-18 лет (заключительный этап эксперимента) по большей части также считают, что изучение основ менеджмента и предпринимательства понадобится им в будущем; при этом возрастает интерес к предмету.

Третий из предложенных студентам тестов имел целью выявить уровень психологической готовности учащихся к активному поиску работы и построению успешной карьеры или, говоря иначе, определял их нацеленность на успех в профессиональной сфере.

Равно как и в первых двух случаях, результаты тестирования позволили выявить определенные закономерности в динамике результатов исследования. Так, в частности, на первом этапе проведения эксперимента студенты обеих групп демонстрировали достаточно высокий уровень психологической готовности к построению успешной карьеры и нацеленности на успех. В частности, в экспертной группе высокий уровень по данному показателю выявили ответы 26 человек из 28 (около 93% учащихся группы). В контрольной группе высокий уровень психологической готовности к активному поиску работы и построению успешной карьеры обнаружили 25 человек из 26 (или 96% учащихся).

Однако, три года обучения в колледже существенно подкорректировали представления студентов о возможности построения успешной карьеры. Как следствие, на заключительной стадии эксперимента в экспертной группе высокие показатели психологической готовности к построению успешной карьеры продемонстрировали 27 человек (что составило 96% учащихся группы), а в контрольной группе — лишь 23 человека (88% учащихся группы). Таким образом, той группе, где реализация предпринимательской подготовки посредством применения интегративной методики преподавания менеджмента осуществлялась целенаправленно, наблюдалась положительная динамика рассматриваемого показателя. Его рост составил 3%. В контрольной же группе эта динамика была отрицательной: показатель психологической готовности студентов к активному поиску работы и построению успешной карьеры составил здесь — минус 8% (см. рис. 2).

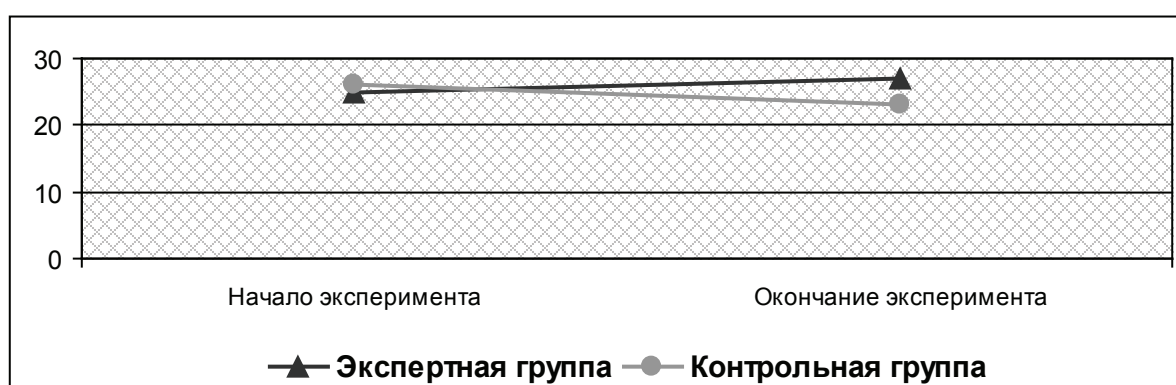


Рис. 2. Уровень психологической готовности студентов к активному поиску работы и построению успешной карьеры

Анализ *уровня успеваемости* студентов колледжа на различных этапах эксперимента позволил установить следующее: на начальном этапе в экспертной группе из 28 учащихся не имели троек по дисциплинам экономического содержания 15 человек (или около 54%). На заключительном этапе эксперимента данный показатель вырос у 8 учащихся, и общая численность успевающих составила таким образом 23

человека (или 82% состава группы). Положительная динамика рассматриваемого показателя за три учебных года в экспериментальной группе составила, таким образом, 28% (см. рис. 3).

В контрольной группе на первом этапе проведения эксперимента из 26 человек высокие показатели успеваемости имели 14 человек, что также составило около 54% учащихся. На заключительном этапе эксперимента успеваемость повысилась еще у трех человек; общая численность студентов, обучавшихся без троек, составила, таким образом, 17 человек (или 65% от общей численности учащихся). Следовательно, и во втором случае наблюдалась положительная динамика рассматриваемого показателя, хотя абсолютные величины этой динамики были значительно ниже (11% в контрольной группе против 28% — в экспериментальной).

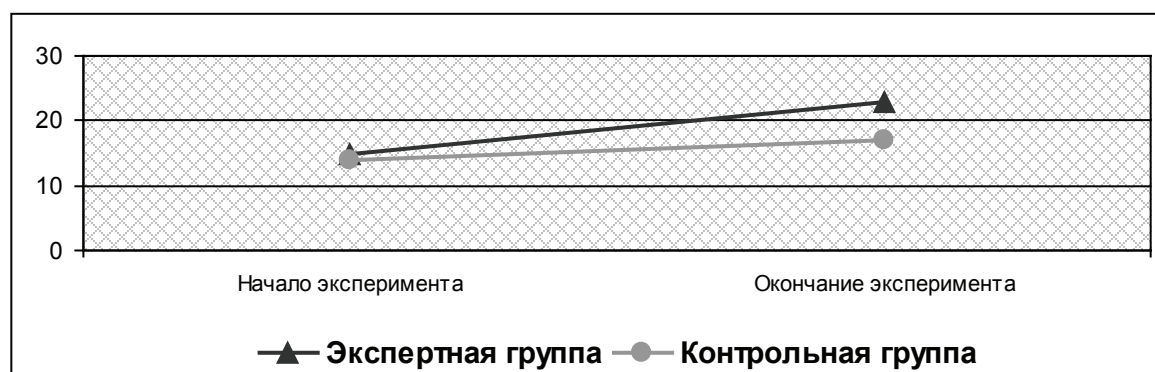


Рис. 3. Уровень успеваемости студентов по дисциплинам экономического содержания

В целом же результаты педагогического эксперимента позволили подтвердить справедливость проверяемой гипотезы. Специфические методы, формы и средства, используемые в рамках интегративной методики преподавания дисциплин экономического содержания (на семинарах, лекциях), вызывают качественные изменения в потребностно-мотивационной сфере студентов, способствуют развитию их внутренних личностно-значимых мотивов и психологической готовности к построению карьеры в предпринимательских структурах (занятию самостоятельной предпринимательской деятельностью), а также, как следствие, к более глубокому изучению дисциплин учебного курса.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ПРАКТИКУМЕ В ВУЗЕ**

*В статье представлена система оптимизации обучения на технологическом практикуме в вузе. Ее основу составляют производственные игры, конференции, учебные дискуссии. Именно в этих формах обучения учебный материал на технологическом практикуме становится источником развития познавательной деятельности студентов.*

**Shpackov N.P.**

## **THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE STUDENTS AT THE TECHNOLOGICAL PRACTICE IN THE INSTITUTE**

*The article suggests the system of training improvement at the technological practice in the university. It based on conferences, educational discussions and so on. Author underlines that educational content in this forms becomes the resource of students' educational activity.*

В современном обществе возросли требования к профессиональной подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства, определяющие новое качество более высокого уровня специальной подготовки студентов.

Наиболее проблемным аспектом профессиональной подготовки является организация познавательной деятельности студентов на технологической практике.

В последнее время на факультете технологии и предпринимательства на занятиях технологического практикума мы используем группу методов, способствующих активизации коллективной познавательной деятельности студентов - деловые (производственные) игры и ситуации, тематические дискуссии, разрешение производственных задач технологических ситуаций и др. При этом существенную роль играет умение преподавателя настроить студентов на выполнение этого вида деятельности. Одной из особенностей активных методов обучения является то, что они не просто развивают творческую активность, инициативу студентов, а делают это, исходя из задач их будущей профессиональной деятельности.

Производственные игры имеют не только обучающий, но и воспитывающий, развивающий характер, в игре создаются условия для раскрытия возможностей каждого студента в процессе активного действия.

Для подготовки производственной игры нами было выполнено следующее: четко сформулирована учебная цель - знания, умения, навыки, которые должны быть сформированы и закреплены; подобрана наиболее интересная производственная ситуация, обеспечивающая достижение цели, разработан сценарий игровой ситуации, в котором описываются роли участников, их задачи и порядок проведения игры.

Мы используем производственные игры для контроля усвоения знаний, умений, навыков при этом оценку правильности и полноты решений дают в первую очередь сами участники игры, поскольку от правильного решения одного студента зависит возможность успешного решения вопросов другими. Таким образом, возникает цепочка взаимного контроля, необходимого для развития сюжетной линии. Преподаватель в процессе игры, или подводя ее итоги, уточняет решение участников. Так обеспечивается психологическая корректность контроля, который, оста-



ваясь малозаметным, осуществляется самими участниками игры под руководством преподавателя. Преподаватель в начале игры - инструктор, в процессе игры - консультант, в заключении - руководитель.

Производственная игра развивается поэтапно:

- постановка задачи к введению студентов в игру;
- формирование бригад (команд), и распределение заданий;
- изучение ситуаций и уяснение правил игры;
- распределение ролей внутри бригады;
- процесс игры;
- подведение итогов, оценка деятельности бригад;
- разбор оптимального варианта, оформление документации;
- заключение, награждение победителей.

Формирование бригад осуществляется по желанию студентов. Отдельные роли в игре поручаются наиболее подготовленным студентам. При проведении производственной игры преподаватель и руководители бригад заботятся о равномерной нагрузке участников. Оценка деятельности бригад может осуществляться жюри, избранным самими студентами.

В процессе игры мы ставим конкретные задачи, которые позволяют:

- отрабатывать принятие основных решений по управлению небольшим коллективом (бригадой);
- создавать условия для проведения самоанализа, а также взаимного обмена мнениями;
- обеспечивать разрешение конкретных производственных ситуаций;
- формировать представление о взаимоотношениях между членами бригады.

Победившей является та бригада, которая провела весь технологический процесс с наименьшим количеством отклонений от заданного режима.

Такого типа игры под общим названием “Разработка технологического процесса” на ФТП МГОУ мы проводим на занятиях технологического практикума.

На ФТП производственные игры проводят на лабораторных занятиях практикума, а так же в рамках организации самостоятельной работы студентов, включая в их содержание материал межпредметного характера. Производственные игры “Знай, это, токарь”, “А я столяр – сборщик мебели!”, “Кто лучше знает оборудование в школьной столярной мастерской?” и т.д. Итоги работы могут обсуждаться при проведении студенческой научно-технической конференции, оформляться в виде познавательных бюллетеней, стендов с занимательными заданиями, задачами на техническую смекалку и пр. Подготовь сценарий экскурсии на завод со студентами 4 курсов. Конкурс инженер-конструктор деревообрабатывающего инструмента со студентами 5 курса.

При организации игр нужно четко представлять себе их достоинства и недостатки. Изображение, плюс разработка оптимальных технологических процессов для изготовления.

Итоги работы мы ежегодно обсуждаем при проведении студенческой научно-технической и научно-практической конференции, а так же - оформляем в виде стендов с занимательными заданиями, задачами на техническую смекалку и анализом итогов работы и лучшими работами студентов.

К достоинствам организации производственных игр мы относим: приобретение студентами навыков принятия профессионально значимых решений в обстановке, приближенной к реальной, (обучение может предотвратить реальные ошибки); возможность имитации многолетнего опыта, решения производственных и технологических вопросов в очень короткий промежуток времени; приобретение знаний без

прямого вмешательства или помощи преподавателя; игра - мощное средство повышения интереса к содержанию, к познавательной деятельности, к активной учебной деятельности студентов; перевод теоретических знаний на язык практических действий; реализация необходимого для профессии учителя технологии умения (видеть производственную ситуацию в целом, выделять в ней главное, цель, задачу, выполнять необходимые действия по решению задачи; оценивать и обобщать полученные результаты, доказывать аргументировано правильность своего решения); непосредственно в процессе игры могут быть апробированы прогрессивные направления работы в области развития техники и технологии производства; хорошо продуманная игра является эффективным средством активизации познавательной деятельности.

К трудностям организации таких игр мы относим следующее: зависимость хода игры и ее успех от личности преподавателя, являющегося координатором игры; большая психологическая нагрузка на преподавателя как организатора игры; достаточно длительная ее подготовка. Кроме того, иногда более желательным является не проведение производственной игры, а обучение студентов на реальных объектах, поскольку потребность в информации в процессе игры слишком легко удовлетворяется по сравнению с теми затруднениями и усилиями, которые требуются в реальном деле для получения аналогичной информации.

При проведении производственных игр мы предлагаем студентам реальную или близкую к реальной производственную ситуацию. Практически после изучения каждой темы или ее разделов мы предлагаем задания, упражнения, основанные на различных производственных примерах. Особенно большой интерес у студентов вызывают задачи и задания, связанные с выбором наиболее целесообразного инструмента, оптимальных режимов, рациональной организации рабочего места, последовательности выполнения операций, применением правил безопасного труда и др.

Для развития у студентов рационализаторского, технического мышления очень интересным и полезным явилось проведение "изобретательских игр", в которых широко используются задачи ситуационные (анализ создавшейся ситуации); нахождение путей изменения режима работы технических устройств, его нарушений, неполадок, аварий; конструкторско-технологические (связанные с формированием первоначальных умений, конструированием несложных технических устройств и технологических схем из нескольких звеньев), диагностические (постановка технического диагноза).

Например, по электротехнике:

Ситуационная задача - объяснить, считается ли аварийным режимом обрыв нулевого провода при соединении звездой трехфазного генератора и потребителей: а) при симметричной нагрузке?; б) при несимметричной нагрузке?;

Диагностическая задача: при работе трехфазного синхронного генератора часть его обмотки перегрета, он сильно гудит, из него идет дым, а межфазовые напряжения неодинаковы. Определить, какими причинами (неисправностями) это вызвано?;

Конструкторско-технологическая задача: составить принципиальную электрическую схему такого устройства, которое позволило бы наблюдать вольтамперные характеристики транзисторов на экране осциллографа.

Наибольший интерес вызывают задачи и упражнения творческого характера, лабораторно-практические работы с элементами исследования, различные самостоятельные работы, причем от занятия к занятию, от темы к теме характер самостоятельных работ усложняются. Студентам интересен не легкий материал, а доступный,

но в достаточной мере сложный, требующий мобилизации имеющихся знаний и умений, овладения новыми знаниями.

На занятиях мы применяем упражнения и задания производственного характера, развивающие сообразительность студентов, смекалку, требующие самостоятельности мысли, творческого подхода.

Проведенные нами исследования показывают, что систематическая работа студентов над различными по степени сложности техническими творческими задачами, заданиями на занятиях, позволяют обеспечить активное развитие познавательной деятельности у всех студентов.

В процессе организации технологического практикума в вузе решение каждой технико-технологической задачи было построено по следующей организационной схеме:

- изучение противоречия в техническом объекте, технологии;
- уяснение цели и конечного результата творческого решения на занятиях в мастерских;
- рассмотрение некоторых разработанных и применяемых на практике решений;
- самостоятельная работа под руководством преподавателя на занятиях технологического практикума;
- самостоятельные поиски решения задачи;
- получение принципа решения и схематичное его изложение;
- сравнение своего решения с применяющимися и подготовка к доказательству преимущества своего решения;
- обсуждение проектов решений технических задач;
- обоснование студентами своих вариантов решений (свой вариант может предложить бригада, группа из двух-трех студентов);
- обсуждение технологии изготовления технического объекта (приспособления на занятиях в мастерских);
- подготовка рабочего места, инструмента и заготовок;
- самостоятельное практическое выполнение собственного проекта;
- обсуждение выполненных работ.

Познавательная деятельность активизируется при создании преподавателем ситуации познавательного спора, учебных дискуссий, которые мы применяем на занятиях технологического практикума, при изучении конкретных технологических проблем, а так же при рассмотрении различных сторон развития науки, научно-технического прогресса. Учебная дискуссия - обсуждение каких-либо вопросов с целью их правильного решения и привлечения внимания студентов к обсуждаемым проблемам. Этот метод формирования суждений, оценок, убеждений основан на давно открытой закономерности: знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения всегда отличается высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Дискуссия - прекрасный способ активизации познавательной деятельности, углубления знаний студентов, формирования у них интереса. Она дает учащимся возможность анализировать понятия и доводы, защитить свои взгляды, убедить в них других. Участники дискуссии должны быть уверены, что они с помощью преподавателя разберутся в обсуждаемых вопросах. Дискуссия должна проходить в атмосфере взаимного доброжелательства, чтобы студенты могли говорить искренне и были убеждены, что их никто не осудит (а за ошибочный ответ они не получают плохой оценки).

Мы применяем такие познавательные споры и дискуссии, как правило, в период закрепления и повторения учебного материала.

На технологическом практикуме мы организуем дискуссию как бы “стихийно”, задав студентам вопрос, который, несомненно, их заинтересует, и на который они могут дать ответ. Например: «Что значит “чертеж - язык техники?”; “Что значит правильно прочесть чертеж?”, “От чего зависит качество инструмента?”; и т.д.

Стимулируя познавательную деятельность студентов, мы организуем познавательные занятия или выступления, освещающие различные точки зрения на ту или иную проблему. В этом случае студенты становятся как бы представителями различных концепций. Естественно, нельзя ожидать, что студенты выскажут окончательное решение о справедливости той или иной точки зрения. Тут решающее слово принадлежит преподавателю. Этот прием используется для того, чтобы повысить интерес к более углубленному изучению тех или иных вопросов.

Практика показывает, что нужно всячески поддерживать, стимулировать и развивать различные методы и формы активизации учебной деятельности. В настоящее время на ФТП развиваются такие виды деятельности, как учебные исследования, участие в выставках технического творчества, смотрах-конкурсах, лучшие студенческие работы по технологическому практикуму.

В научных исследованиях принято выделять разные критерии наличия у студентов познавательного интереса, познавательной деятельности, например: особенности поведения и деятельности студентов, проявляющиеся в процессе учебной деятельности на занятиях; особенности поведения и деятельности студентов, возникающие под влиянием интереса к той или иной деятельности.

Эти критерии характеризуют активное включение в учебную деятельность, активное восприятие познавательного материала, сосредоточенность на заинтересовавшем материале, отсутствие отвлечений, преобладание непроизвольного внимания, возникновение вопросов в процессе учебной деятельности. В нашей работе речь идет об организации познавательной деятельности на занятиях, поэтому рассмотрим подробнее признаки познавательного интереса с этой точки зрения.

К числу основных параметров, на основании которых можно оценить развитие познавательной деятельности на занятиях, относят следующие:

- сосредоточение студентами внимания на учебной ситуации: проявление внимания; включенность в работу; обращение к преподавателю с вопросами.
- осознание смысла деятельности: проявление интереса к сообщаемой информации; желание отвечать, задавать вопросы, выполнять задания; проявление положительного эмоционального отношения к ситуации на занятии;
- осознание потребности: активное участие в работе группы; стремление действовать должным образом; проявление дисциплинированности; стремление сориентироваться, выяснить, что и как делать;
- постановка студентами цели: стремление к самостоятельной постановке цели; участие в составлении плана работы; интерес к проявлению инициативы товарищей
- формулирование целей опытов, наблюдений, постановка вопросов;
- стремление к цели: стремление к активному участию в решении учебных проблем; целеустремленность в выполнении самостоятельной работы; самостоятельное выполнение записей при чтении учебной и технической литературы, при объяснении преподавателя и т.п.; желание выполнять задание старательно, с выдумкой; желание оказать помощь товарищу, обратиться с вопросами к преподавателю;
- осуществление обратной связи (уверенность в правильности действий): проявление интереса к сообщаемой преподавателем информации; стремление к анализу и самоконтролю своих действий, попытки найти ошибку в своих рассуждениях, действиях; обращение к помощи учебной литературы, преподавателя, доброжелательное отношение к помощи преподавателя, его советам, оценкам;



- отношение к процессу и результату своей работы: появление положительных эмоций, связанных с учением; выражение огорчения в связи с отвлечениями от работы; внимание к оценке своей деятельности преподавателем, однокурсниками, желание работать в темпе, общем для группы, соблюдать предъявляемые требования.

Перечисленные признаки достаточно полно позволяют преподавателю судить о наличии познавательных интересов, развитие познавательной деятельности у студентов.

В заключении мы можем утверждать, что у студентов ФТП тогда развивается и укрепляется интерес к профессии и направлениям профессиональной деятельности, когда они, работая на технологическом практикуме, убеждаются в том, что в своем развитии постоянно приближаются к требованиям профессии.

Возможности повышения уровня и качества занятий на технологическом практикуме состоят в комплексной работе по формированию у студентов технологической культуры, воспитанию их познавательной активности, сознательной дисциплины, самостоятельности и ответственности, формированию глубоких и прочных специальных технологических знаний и умений, ориентированных на будущую педагогическую деятельность, а так же – на совершенствование технологических процессов, организацию учебно-производственной деятельности учащихся в школе. Реализация этих работ опирается на использование достижений отечественной педагогики, ее научных основ, на разработку таких методик, которые предполагают использование в обучении теоретических обобщений различного уровня. Таким образом, необходимо, чтобы учебный материал на технологическом практикуме стал источником развития познавательной деятельности студентов.

## **НАШИ АВТОРЫ**

**Авдеева Ирина Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, докторант Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины

E-mail: [avdeev@gala.net](mailto:avdeev@gala.net)

**Акбиева Зарема Султанмурадовна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Дагестанского государственного университета, г. Махачкала.

**Алдошина Марина Ивановна**, доцент Кафедра общей педагогики, Орловский государственный университет кандидат педагогических наук, доцент, г. Орел

E-mail: [maraldo@orel.ru](mailto:maraldo@orel.ru).

**Алешина Татьяна Николаевна**, соискатель кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, учитель математики, заместитель директора по воспитательной работе «МОУ Средняя общеобразовательная школа №7» г.Солнечногорска Московской области

**Вальцев Сергей Витальевич**, кандидат психологических наук, г. Москва

**Варицкий Юрий Анатольевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, г. Москва

**Веселкова Юлия Викторовна**, соискатель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, инспектор отделения по делам несовершеннолетних отдела внутренних дел городского округа Жуковский Московской области

**Воронова Елена Владимировна**, аспирантка Сергеево-посадского гуманитарного института, Московская область

**Воронова Нина Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут

**Зайнагабдинов Ильдус Рафисович**, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г.Москва

E-mail: [home-mail\\_2@list.ru](mailto:home-mail_2@list.ru)

**Зыкова Маргарита Николаевна**, кандидат психологических наук, преподаватель Детской школы искусств, г. Светлогорск Калининградской области

**Кулакова Елена Михайловна**, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г.Москва

**Ласкина Ираида Анатольевна**, директор Профессионального училища № 72 г. Королев Московской области, аспирант Московского государственного университета сервиса, г. Королев Московской области

E-mail – [iraida59@bk.ru](mailto:iraida59@bk.ru)

**Мартынова Елена Васильевна**, ГОУ СОШ №1288 с углублённым изучением англий-

ского языка, г. Москва

**Медзуновская Наталья Сергевна**, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва

**Москаленко Светлана Васильевна**, ГОУ средняя общеобразовательная школа № 1288 с углублённым изучением английского языка, г. Москва

**Мысин Олег Иванович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского Государственного Областного Университета, г. Москва

**Прокохина Маргарита Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы Орловского государственного университета, г. Орел

**Резванцева Марина Олеговна** кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, г. Москва

E-mail [m-re@mail.ru](mailto:m-re@mail.ru)

**Сморчкова Валентина Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета, г. Москва

e-mail: [alexander-88@list.ru](mailto:alexander-88@list.ru)

**Сыромятников Игорь Васильевич**, кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника кафедры психологии Военного университета, г. Москва

e-mail: [innovazi@muh.ru](mailto:innovazi@muh.ru)

**Студёнова Елена Геннадьевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного университета, г. Москва

E-mail: [elenst14@mail.ru](mailto:elenst14@mail.ru)

**Черненко Ольга Васильевна**, адъюнкт кафедры психологии Военного университета, г. Москва

e-mail: [o\\_vasilkova@rambler.ru](mailto:o_vasilkova@rambler.ru)

**Шилкина Алла Николаевна**, соискатель кафедры теории и методики профессионального образования Московского Государственного Областного Университета, г. Москва

**Шпаков Николай Петрович**, старший преподаватель Московского Государственного Областного Университета, г. Москва

**Юнусова Руфина Альмировна**, соискатель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва

Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

**Требования к оформлению статей**

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках - сокращённое), город (указывается если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract
на русском языке	Объем статьи — от 15000 до 40000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт Arial, цвет шрифта чёрный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал — полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** любые действия над текстом (“красные строки”, центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде чётких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

- **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным “Enter”).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* произведений печати в «Примечаниях» (литература в конце текста), на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

**В случае принятия статьи, условия публикации оговариваются с ответственным редактором.**

**Ответственный редактор серии «Психология и педагогика» — к. психол. н., доц. Булгаков А.В.**

**Адрес редколлегии серии «Психология и педагогика» «Вестника МГОУ»: г. Москва,**

**Телефон . Е-mail: .ru**



**ВЕСТНИК**  
**Московского государственного**  
**областного университета**

**Серия**  
**“Психологические науки”**

**№ 2 ( )**

Подписано в печать: .06.

Формат бумаги 60x86 /<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура “NewtonC”.

Уч. — изд. л. 12,5. Усл.п.л. 10,50. Тираж 500 экз. Заказ № .

**Издательство МГОУ**  
**105005, г. Москва, Радио, д. 10а,**  
**т. 265-41-63, факс 265-41-62.**