

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия **Психологические
науки**



№ 3 / 2011

СОДЕРЖАНИЕ

МГОУ – 80 лет: поздравления с юбилеем.....	7
--	---

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Завьялова Н.Н., Филатова А.Ф.</i> Типология любви отцов и матерей к детям дошкольного возраста.....	14
<i>Рыльская Е.А.</i> Психологические критерии жизнеспособности человека.....	19
<i>Удодов А.Г.</i> Исследование общей самооценки умственно отсталых подростков.....	25
<i>Блинова Н.А.</i> Особенности эмоционально-оценочного компонента Я-концепции студентов 1 курса.....	29
<i>Смирнов А.В.</i> Эмпирическое исследование коморбидности (сочетанности) аддикций.....	36

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Евенко С.Л.</i> Социально-психологические типы образовательной среды российских вузов.....	44
<i>Корчемный П.А., Попова И.П.</i> Влияние социально-психологического самочувствия на конфликтное взаимодействие субъектов образовательного процесса.....	48
<i>Вагурин И.В.</i> Феномен толерантности в группах разного типа у студентов-психологов.....	53
<i>Хижняк Л.А.</i> Социальная реабилитация детей с нарушениями интеллекта.....	61

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Егорова Н.М.</i> Влияние поликультурной образовательной среды школы на межгрупповую адаптацию школьников.....	66
<i>Назарова С.В.</i> Личностная позиция как фактор преодоления интеллектуальной пассивности младших школьников.....	73
<i>Червякова И.С.</i> Теоретические основы становления гражданской позиции младшего подростка в воспитательной системе школы.....	78
<i>Юсупова Т.Г.</i> Условия реализации когнитивно-коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку в средней школе.....	82
<i>Бочева Н.А.</i> Ситуативная тревожность как один из факторов адаптации первоклассников к школе.....	86

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

<i>Губченко Е.В.</i> Особенности экспериментальной программы проведения социально-психологического тренинга по развитию деловых качеств у курсантов образовательных учреждений пограничного профиля.....	90
<i>Хорошко Л.В.</i> Формирование социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.....	99
<i>Шахова И.П.</i> Самореализация межличностных потребностей юношества как один из этапов становления направленности личности	104

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Крук В.М.</i> Психологическая профилактика наркопотребления как фактор личностной надежности специалиста (часть 2).....	107
<i>Путивцев П.В., Носс И.Н.</i> Проблемы повышения профессиональной надёжности сотрудников органов наркоконтроля.....	117
<i>Шиндаулова Р.Б.</i> Концептуальные основы понятия «ноогуманитарная мировоззренческая культура» будущего учителя музыки.....	123
<i>Ванновская О.В.</i> Обоснование концепции коррупционного поведения госслужащих.....	129
<i>Невенчанский С.В.</i> Психологические особенности агрессивного поведения военнослужащих, проходящих военную службу по призыву.....	135
<i>Новиков А.А.</i> Анализ социально-психологических особенностей социометрического статуса военнослужащего в коллективе.....	140
<i>Петелина В.Н.</i> Социальная среда наукограда как фактор профессионального выбора наукоемких профессий.....	145
<i>Слесарева Е.А.</i> Особенности изучения конфликтности инспекторов ДПС ГИБДД.....	153

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РОССИИ - 20 ЛЕТ

<i>Наместникова И.В.</i> Тенденции развития профессионального образования в области социальной работы: международная перспектива.....	156
<i>Рябкова Н.Г.</i> Развитие социально-педагогической парадигмы в России.....	162
<i>Сморчкова В.П.</i> Проблемы институциональной идентификации социальной педагогики.....	168
<i>Танвель И.В.</i> Этический аспект профессиональной культуры будущего социального педагога.....	174
НАШИ АВТОРЫ.....	180

CONTENTS

Congratulations to Moscow State Regional University (MSRU) on the 80th Jubilee.....7

SECTION I. THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>N. Zavialova, A. Filatova</i> Typology of maternal and paternal love to preschoolers.....	14
<i>E. Rylskaya</i> Psychological criteria of person's resilience.....	19
<i>A. Udodov</i> The research of general self-esteem among mentally retarded teenagers	25
<i>N. Blinova</i> The features of affective –evaluative component of first-year students' self-concept	30
<i>A. Smirnov</i> Empirical research of comorbidity of addictions.....	36

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>S. Yevenko</i> Social and psychological types of russian universities educational environment	44
<i>P. Korchemny, I. Popova</i> The influence of social and psychological state on teacher-pupil conflict interaction	48
<i>I. Vagurin</i> Tolerance in different types of psychology student groups	53
<i>L. Khizhnyak</i> Social rehabilitation of children with intellectual disabilities.....	61

SECTION III. PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>N. Yegorova</i> Multicultural educational environment effect on schoolchildren's inter-group adaptation	66
<i>S. Nazarova</i> Personal position as factor of overcoming intellectual passivity of primary schoolchildren.....	73
<i>I. Chervyakova</i> Theoretical foundations to form teenager's civic position in school educational environment	78
<i>T. Yusupova</i> The conditions of applying cognitive-communicative approach to foreign language teaching at secondary school.....	82
<i>N. Bocheva</i> Situational anxiety as a factor in first graders' adaptation to school.....	86

SECTION IV. PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

<i>E. Gubchenko</i> Specialities of experimental program on organizing social and psychological training to develop frontier high school cadet's business qualities	90
<i>L. Khoroshko</i> Forming boarding school students' social competences	99
<i>I. Shakhova</i> Self-realization of youth interpersonal needs as stage in personal orientation	104

SECTION V. PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

<i>V. Kruk</i> Psychological drug abuse preventive maintenance as factor of expert's personal reliability (part 2).....	107
<i>P. Putivtsev, I. Noss</i> Problems of increasing professional reliability of drug control servicemen	117
<i>R. Shindaulova</i> The conceptual bases of future music teacher's "neo-humanistic" culture.....	123
<i>O. Vannovskaya</i> Substantiation of the concept of civil servants' corruption behavior	129
<i>S. Nevenchanniy</i> Psychological characteristics of conscripts' aggressive behavior	135
<i>A. Novikov</i> The analysis of social and psychological features of military man's sociometric status in group.....	140
<i>V. Petelina</i> Scientists' city environment as factor favouring choice of science intensive professions.....	145
<i>E. Slesareva</i> Features of studying conflictness of traffic police inspectors	153

SECTION VI. 20 YEARS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGICS IN RUSSIA

<i>I. Namestnikova</i> Trends in development of social work education: international perspective.....	156
<i>N. Ryabkova</i> The development of social pedagogy paradigm in Russia.....	160
<i>V. Smorchkova</i> Problems of institutional identification of social pedagogy.....	168
<i>I. Tanvel</i> Ethical dimension in future social educator's professional culture.....	174
OUR AUTORS.....	180

МГОУ – 80 ЛЕТ: ПОЗДРАВЛЕНИЯ С ЮБИЛЕЕМ

**Уважаемые преподаватели, студенты, выпускники
областного университета! Дорогие друзья!**



Сердечно поздравляю Московский государственный областной университет с замечательным юбилеем – 80-летием!

Путь от МОПИ им. Н.К. Крупской до МГОУ – это 80 лет упорной работы, творческого поиска, заслуженного признания. Созданный в 1931 году институт, а теперь университет, был и остаётся флагманом системы подготовки высококвалифицированных специалистов в Московской области.

Сегодня в университете обучается более 12 тысяч студентов, и в вашем вузе к каждому находят индивидуальный подход

Показателен тот факт, что известные ученые, руководители, общественные деятели и, конечно же, педагоги получили образование именно в МОПИ – МПУ – МГОУ. Вклад выпускников вуза трудно переоценить – он поистине колоссальный!

Сегодня университет является крупнейшим вузом Московского региона, дающим современное качественное, востребованное обществом образование. Синтез учебного процесса с научными исследованиями, интенсивное использование инновационных технологий, широкий спектр реализуемых образовательных программ, а также активное участие в общественной жизни страны позволяют вашим выпускникам достигать больших высот в различных сферах и областях деятельности и плодотворно работать на благо национального процветания.

Коллектив университета по праву гордится своей славной биографией, уникальными научными школами, именами преподавателей и выпускников, среди которых – заслуженные деятели науки Российской Федерации, лауреаты Госпремии СССР, России и премии Президента РФ, академики и члены-корреспонденты российских и международных академий, профессора, доктора и кандидаты наук, известные ученые, общественные деятели, руководители, известные педагоги, члены профессиональных союзов, олимпийские чемпионы.

Правительство Московской области высоко ценит вклад Московского государственного областного университета в развитие инновационного, интеллектуального, трудового и экономического потенциала нашего региона.

Деятельность преподавателей и сотрудников университета является ярким примером преданного служения благородному делу образования, высокой компетентности и профессионализма.

Желаю университету долгой истории и крепких традиций, коллективу преподавателей, сотрудников, студентов и аспирантов – доброго здоровья, новых творческих свершений на благо высшей школы и российского образования, удачи и успехов!

Губернатор Московской области

Б.В. Громов

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!



Сердечно поздравляю весь коллектив Московского государственного областного университета со знаменательной датой – 80-летним юбилеем! Примите мои поздравления и глубокую благодарность за неоценимый вклад, внесенный вами в дело просвещения и науки! Позвольте пожелать исполнения самых заветных желаний, успехов в реализации самых смелых замыслов, счастья и радости, пытливых, талантливых студентов, аспирантов, докторантов.

Особенно приятно это сделать еще и потому, что старейший вуз Московской области мне очень близок. Я сама окончила МОПИ им. Н.К. Крупской, и некоторое время преподавала здесь, всегда помню прекрасных людей, с которыми мне посчастливилось встретиться в стенах вуза и у которых я удостоилась чести учиться. Их отличал и отличает высокий профессионализм и лучшие человеческие качества. Уверена, что своими научными и практическими успехами я в значительной степени обязана тому прочному профессиональному фундаменту, который был заложен моими Учителями – учеными и педагогами МГОУ (МОПИ).

Сегодня Московский государственный областной университет – крупнейший университет региона. Пройденный его коллективом славный путь от МОПИ – МПУ до МГОУ являет собой поистине яркий пример верности и преданности избранному делу и долгу.

В учительском корпусе Подмоскovie большинство составляют выпускники университета. Это элита работников народного образования. Среди выпускников вуза – заслуженные учителя России, отличники образования, победители профессиональных конкурсов различного уровня.

МГОУ по праву является научно-педагогическим центром Московского региона. Университет обрел и удерживает это право благодаря высокому профессионализму и творческому потенциалу преподавателей, эффективной работе советов по защите докторских и кандидатских диссертаций, активной научно-исследовательской работе по приоритетным направлениям науки, в том числе по нанотехнологиям, широким международным связям в области образования и науки.

Мы гордимся лидерами научных школ МГОУ, продолжающими научный поиск и демонстрирующими новые достижения в области подготовки высококвалифицированных кадров для Подмоскovie, а также высокими результатами нашей совместной деятельности, связанной с реализацией различных проектов, направленных на развитие и углубление образовательных процессов в регионе.

Традиционно много внимания в университете уделяется воспитанию студентов, культурно-массовой, спортивно-оздоровительной работе с молодежью, что, бесспорно, является очень важным с учетом современных тенденций, наблюдающихся в общественной жизни. В настоящее время вузы страны должны вести постоянный поиск новых форм и методов работы, современных образовательных технологий, базирующихся на новейших открытиях, нестандартных подходах к воспитанию студенческой молодежи. МГОУ – одно из тех образовательных учреждений, на которое следует равняться в процессе поиска путей достижения целей, связанных с молодежной политикой.

Как отметил Президент Д.А. Медведев, «модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни...». Именно эти качества вы, дорогие коллеги, преподаватели и сотрудники университета, формируете и развиваете у ваших студентов.

Уверена, что решение этих и других важных задач по плечу вашему дружному, работоспособному коллективу.

Сегодняшний юбилей – это праздник всех, кто в разные годы получил путевку в жизнь из МОПИ – МПУ – МГОУ. Сердечно поздравляю преподавателей, сотрудников, аспирантов, студентов, выпускников разных поколений с 80-летием Московского государственного областного университета! Высокая оценка профессиональных, деловых и личностных качеств, ваш богатый опыт, обширные знания снискали вам заслуженный авторитет и уважение у представителей всего образовательного сообщества. Большого вам человеческого счастья, крепкого здоровья, успехов в труде и процветания!

Желаю любимому вузу сохранения и преумножения традиций отечественного образования, новых свершений на общее благо Московского региона и нашей страны!

Министр образования Правительства Московской области,
член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор

Л.Н. Антонова



ПРАВИТЕЛЬСТВЕННАЯ ТЕЛЕГРАММА

Уважаемый Павел Николаевич!

Поздравляю Вас, в Вашем лице – ветеранов профессорско-преподавательский состав, студентов, аспирантов и всех сотрудников со знаменательной датой – 80-летием со дня образования Московского государственного областного университета!

Все эти годы вуз пользуется заслуженным авторитетом как крупный образовательный центр, подготовивший тысячи высококвалифицированных педагогических кадров, славится своими богатыми традициями, сильным профессорско-преподавательским коллективом.

Выпускники МГОУ, обладающие глубокими знаниями и практическими навыками, внесли значимый вклад в развитие российской науки и образования.

Среди них также есть известные телеведущие, спортсмены, поэты и писатели, государственные и общественные деятели.

Уверен, что плодотворная научная, образовательная, культурно-воспитательная работа и впредь будет служить визитной карточкой университета.

Желаю всем крепкого здоровья, успехов во всех начинаниях, благодарных студентов, силы духа и веры в Россию!

Депутат Государственной думы
Федерального собрания РФ

В.А. Малашенко

Уважаемый Павел Николаевич!

От имени издательства «Просвещение» искренне поздравляю коллектив Московского государственного областного университета.

Юбилей – это радостный праздник, время подведения итогов, строительства планов на будущее. Вы по праву можете гордиться достигнутыми результатами. Со дня основания Университет – это проводник в мире образования и воспитания для всех педагогов нашей большой страны.

Велика значимость колоссальной работы, которую ведут преподаватели Вашего университета по подготовке молодых учителей, по внедрению в жизнь новых эффективных научных и образовательных концепций и технологий, по повышению престижа профессии педагога.

Примите искренние слова благодарности за преданность, честное и благородное служение делу образования и просвещения.

Желаю Вам дальнейшего процветания и развития!

С уважением,
Управляющий директор
ОАО Издательство «Просвещение»

А.М. Кондаков

Дорогие друзья!

Руководство и профессорско-преподавательский состав Академии Федеральной службы безопасности Российской Федерации сердечно поздравляют Вас со знаменательным событием в жизни вашего учебного заведения — 80-летием!

За время своего существования вы воспитали и подготовили тысячи высококвалифицированных педагогов, преданных делу воспитания и обучения подрастающего поколения, способного к прогрессивному развитию и созиданию.

Среди ваших выпускников — педагоги-практики и педагоги-ученые, известные научно-педагогической общественности России и зарубежных стран, внесшие значительный вклад в развитие методической мысли России. Уже много лет подряд Московский государственный областной университет (первоначально – МОПИ имени Н.К. Крупской) отвечает вызовам времени.

Ваш университет — это более, чем просто вуз подготовки преподавателей школы и вуза, а ныне — и специалистов других профессий, соответствующих требованиям времени, — это институт формирования крепкого нравственного стержня профессионала.

Вы воспитываете у студентов лучшие качества российской интеллигенции: любовь к Родине, высочайший профессионализм, преданность делу, трудолюбие, справедливость и честность.

Труд коллектива университета и вклад в науку его ученых снискали глубочайшее уважение и почтительное отношение к вашему учебному заведению в обществе.

Желаем коллективу университета дальнейших творческих успехов, здоровья, благополучия и процветания!

Руководство Академии ФСБ России

Дорогие друзья!

Коллектив Института микробиологии Национальной академии наук Азербайджана шлёт руководству и всему профессорско-преподавательскому составу Московского государственного областного университета свои самые искренние поздравления с 80-летием образования университета.

Авторитет университета неизменно высок и в России, и далеко за ее пределами, а его диплом – свидетельство фундаментальных и прикладных знаний, широкого кругозора, основательной профессиональной подготовки. Важно, что вы стремитесь следовать лучшим традициям, заложенным несколькими поколениями выдающихся ученых и наставников, и развиваетесь как высшее учебное заведение современного, инновационного типа.

Желаем вашему университету дальнейшего процветания и стабильности, а всем вашим коллегам – доброго здоровья, сил и упорства в работе на благо университета. Пусть реализация ваших планов приносит стабильный доход и новые перспективы!

Директор Института микробиологии
НАН Азербайджана, д.б.н., проф.,
действительный член НАНА



Салманов М.А.

Дорогие друзья!

Ректорат, профессорско-преподавательский состав и студенты Хмельницкого национального университета поздравляют коллектив Московского государственного областного университета со славным 80-летним юбилеем!

Желаем успешно развиваться, уверенно идти по избранному вами пути, крепкого здоровья, благополучия, счастья и новых творческих побед!

Надеемся на плодотворное сотрудничество в сфере образования и науки!

Проректор по международным связям
Хмельницкого национального университета,
к.т.н., профессор



Н.А. Иохна

Уважаемый Павел Николаевич!

Коллектив Пятигорского государственного лингвистического университета рад присоединиться к многочисленным поздравлениям, звучащим в адрес Московского государственного областного университета в связи со знаменательной датой – 80-летием со дня основания!

За долгие годы своего славного существования университет подготовил сотни тысяч выпускников, которые успешно трудятся во всех без исключения регионах России и за рубежом. Университет заслуженно пользуется авторитетом не только на Родине, но и далеко за ее пределами благодаря высокому профессионализму профессорско-преподавательского состава, его опыту и огромному творческому потенциалу, верности богатейшим традициям, заложенным десятилетиями, и умению идти в ногу со временем.

Поздравляя Вас и ваш коллектив с юбилеем, мы от всей души желаем всем, чья жизнь связана с МГОУ, сохранять и приумножать высокий научный потенциал своей Alma Mater, поддерживать славные традиции, заложенные многими поколениями преподавателей и студентов. Крепкого всем здоровья, счастья, мира и благополучия!

Ректор Пятигорского государственного
лингвистического университета, профессор,
академик АПСН, председатель
Общественного Совета г. Пятигорска



А.П. Горбунов

Уважаемые коллеги!

Сердечно поздравляем Вас с замечательным юбилеем!!!

Ваш творческий путь – путь могучей кузницы кадров – широко известен не только в нашей стране, но и далеко за ее пределами!!!

Вы являетесь флагманом для сотен высших учебных заведений и путеводной звездой для тысяч молодых сердец!!!

От души желаем Вам крепкого здоровья, благополучия, новых достижений и успехов в труде на благо нашей Родины!!!

Коллектив Калужского государственного университета

Первый проректор



В.Б. Королев

Уважаемые коллеги!

Коллектив Курского государственного университета сердечно поздравляет преподавателей и студентов Московского государственного областного университета с юбилеем зрелости и мудрости – 80-летием со дня основания!

Научно-педагогические традиции и достижения Московского государственного областного университета, заложенные в далекие тридцатые годы XX века и творчески развиваемые современным поколением сотрудников, позволяют говорить об университете как о современном научном, научно-методическом и научно-организационном центре подготовки кадров специалистов-профессионалов высшей квалификации.

Желаем коллективу Московского государственного областного университета творческих успехов и достижения новых высот в научной деятельности и в деле подготовки новых поколений специалистов на благо России.

Проректор по научной работе
Курского государственного университета,
доктор педагогических наук, профессор



В.А. Кудинов

Уважаемые коллеги!

Ректорат и профессорско-преподавательский состав Поволжской государственной социально-гуманитарной академии шлют руководству и всему коллективу Московского государственного областного университета сердечные поздравления со славным 80-летним юбилеем вуза, глубоко ценя его огромные заслуги в подготовке высококвалифицированных кадров для разных областей народного хозяйства, образования, науки и культуры; среди выпускников факультетов и аспирантуры МГОУ есть и сотрудники нашего вуза.

Неоценимый вклад, внесенный коллективом МГОУ в дело просвещения и науки, делает ваш вуз весомой частью драгоценного культурного достояния страны.

В этот знаменательный день примите самые теплые пожелания дальнейших успехов в вашем благородном труде на ниве возрождения величия нашего Отечества.

Ректор Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доктор филол. наук, проф.



Вершинин И.В.

Дорогие коллеги!

80-летний юбилей вашего учебного заведения – значимое и радостное событие для всего российского образования! Позвольте присоединить к блестящему каскаду поздравлений наши теплые и искренние слова.

От Московского областного педагогического института образца 1931 года до современного университета XXI века пролегли долгие 80 лет. Этот путь – целая эпоха, вместившая в себя массу разномасштабных событий, находок, достижений, а иногда – трудностей и потрясений. Многое преодолено, многое достигнуто. И главное достижение – это целое созвездие блистательных выпускников, среди которых известные поэты, писатели, драматурги, редакторы известных изданий, народные артисты, политики, заслуженные учителя Российской Федерации, работники министерств, лауреаты различных премий. 80 лет вашими выпускниками формируется и укрепляется интеллектуальная элита России!

Ваш коллектив – дружное сообщество мастеров своего дела самой высокой пробы, которые всю свою профессиональную жизнь ищут, совершают, стремятся, открывают, познают, и все это – с самым высоким градусом напряжения интеллектуальных, душевных, физических сил, невзирая на уже приобретенный солидный возраст и авторитет.

В истории нашего молодого сибирского вуза и в благодарной памяти его сотрудников навсегда останутся имена заведующего кафедрой педагогики Василия Ивановича Журавлева, декана факультета повышения квалификации Валентина Петровича Симонова, начальника отдела аспирантуры Галины Александровны Белинской. Их помощь в формировании высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава нашего учебного заведения неocenима.

За свою насыщенную событиями 80-летнюю историю ваше учебное заведение трижды меняло свое название. Но неизменной оставалась его уникальная академическая атмосфера, сформированная подвижнической деятельностью многих талантливых ученых и педагогов, сумевших объединить лучшее из педагогического и классического университетского образования – Заслуженный деятель науки РФ, профессор, доктор филологических наук Наталья Михайловна Васильева, профессор, доктор филологических наук Людмила Петровна Пицкова, воспитавшие и продолжающие воспитывать вот уже несколько поколений романистов, преподавателей, учителей, исследователей, в духе высокопрофессиональной научной лингвистической школы, созданной в вашем вузе много лет назад под руководством профессора, доктора филологических наук Нины Алексеевны Катагощиной, память о которой останется в наших сердцах, а научных дух её исследований – в трудах всех последователей.

Ваш коллектив всегда достойно преодолевал соблазн искушения «новомодными инновациями». Вы мудро определили для себя курс: модернизация, но с опорой на традицию. Ваш вуз внес неизмеримо значительный вклад в подготовку педагогических кадров нашей большой страны. Вспоминая слова известной песни, можно с полным правом сказать, что ваш адрес – «не дом и не улица», ваш адрес – Советский Союз!

Меняется облик российской высшей школы, все более успешно решаются задачи модернизации отечественной системы образования, и в этом есть огромный вклад коллектива Московского государственного областного университета.

Уверены – мудрость, талант, творческая энергия и повседневный кропотливый труд вашего коллектива всегда позволят вам достигать тех высоких целей, которые вы ставите перед собой.

Примите от нашего молодого Сургутского государственного педагогического университета самые сердечные поздравления с юбилеем! Пусть и впредь авторские находки и профессиональные поиски, преданность делу и вдохновенное творчество будут главными в деятельности вашего учебного заведения. Пусть легко покоряются самые высокие вершины, а любые замыслы находят успешное воплощение. Пусть каждый ваш день будет светлым, каждое начинание – успешным! Крепкого вам здоровья, стабильности, удачи, профессионального и творческого долголетия всему вашему творческому коллективу преподавателей и сотрудников!

Коллектив Сургутского государственного педагогического университета

Дорогие коллеги!

Сердечно поздравляем Московский государственный областной университет с 80-летием! Вы по праву можете гордиться богатой историей вуза и тем, что в настоящее время он по-прежнему остается одним из ведущих образовательных учреждений страны.

В этом большая заслуга администрации и коллектива Университета, всех его подразделений, журнала «Вестник МГОУ», который издается в стенах Московского государственного областного университета уже более 10 лет!

В эти праздничные дни, пожалуйста, примите пожелания дальнейшего процветания Университета! Желаем Вам новых научных достижений, успехов в образовательной деятельности, а также надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество!

От имени коллектива Института
Экологических проблем Севера УрО РАН
директор, д.х.н., проф.



К.Г. Боголюцин

Уважаемый Павел Николаевич!

Поздравляем Вас и возглавляемый Вами коллектив Московского государственного областного университета, как одного из членов Ассоциации Московских вузов, со знаменательной датой – 80-летием со дня основания.

За прошедшие годы Вашему коллективу удалось достичь заметных успехов в подготовке высококвалифицированных научно-педагогических кадров для российского образования. На сегодняшний день в этой области вы являетесь одним из ведущих вузов.

Желаем Вам успехов в сложной и ответственной работе, реализации всех намеченных планов.

Желаем коллективу здоровья, счастья и новых творческих свершений.

Ректор

Московского физико-технического института

Н.Н. Кудрявцев

Уважаемый Александр Владимирович!

Командование, офицерско-преподавательский состав, курсанты Голицынского пограничного института ФСБ России горячо и сердечно поздравляют коллектив Московского государственного областного университета со знаменательным событием — 80-летием со дня образования вуза.

За годы существования название учебного заведения неоднократно менялось, но неизменными оставались традиции подготовки педагогических кадров. Ваши выпускники отличаются высоким уровнем образования, качественной профессиональной подготовкой, разносторонними знаниями.

Сегодня Университет обладает высоким научным потенциалом, значительным опытом учебной и воспитательной работы. В образовательном процессе используются новейшие достижения науки и практики, современные информационные технологии. За последнее десятилетие сотрудничество наших вузов значительно укрепилось. Подтверждением этому являются совместные научные и научно-практические конференции и семинары. Ежегодными стали встречи студентов Университета и курсантов Института по обмену опытом научной работы в вузах. Сложившиеся конструктивные деловые отношения между Московским государственным областным университетом и Голицынским пограничным институтом ФСБ России позволяют более эффективно решать общие проблемы учебно-воспитательного процесса.

В день юбилея, дорогие коллеги, примите искренние пожелания доброго здоровья, мира и благополучия, высоких профессиональных успехов, творческого и научного долголетия.

Заместитель начальника Института по научной работе /
кандидат психологических наук, доцент



И.А. Сидоров

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 15.31

Завьялова Н.Н.

Сибирский государственный университет физической культуры и спорта

Филатова А.Ф.

Омский государственный педагогический университет

ТИПОЛОГИЯ ЛЮБВИ ОТЦОВ И МАТЕРЕЙ К ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

N. Zavalova

Siberian State University of Physical Culture and Sports

A. Filatova

Omsk State Pedagogical University

TYPOLOGY OF MATERNAL AND PATERNAL LOVE TO PRESCHOOLERS

Аннотация. В статье представлена авторская типология родительской любви матерей и отцов к детям дошкольного возраста, которая получена в результате эмпирического исследования. Для выделения типологии материнской и отцовской родительской любви к дошкольникам в качестве основания послужило соотношение биологического, психологического и социального при проявлении любви отцов и матерей к дошкольникам. Данная типология разработана с помощью иерархического кластерного анализа. Типология включает семь основных типов материнской и отцовской любви к дошкольникам.

Ключевые слова: типология материнской и отцовской любви, тип любви матери, тип любви отца, родительская любовь, дошкольник, иерархический кластерный анализ.

Abstract. The article deals with the author's parental love typology of mothers and fathers to the children of pre-school age. The typology was worked out as a result of empirical investigation. The basis of the parental love typology to preschoolers contains the correlation of biological, psychological and sociological components of maternal and paternal love. The present typology was worked out by means of hierarchical cluster analysis and includes seven basic types of maternal and paternal love.

Key words: parental love typology, maternal love type, paternal love type, parental love, preschooler, hierarchical cluster analysis.

Любовь матери и любовь отца – это составные части родительской любви. Специфика материнской любви заключается в ее безусловном характере, то есть мать любит своего ребенка не за привлекательный внешний вид или какие-то способности, не за то, что он социально успешен, а потому, что это ее дитя (Э. Фромм, З. Фрейд, О.А. Карабанова, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская и др.). Специфика отцовской любви заключается в том, что она показывает ребенку проявления любви мужчины к детям, к жене, к окружающим [1]. Любовь отца, как свидетельствуют практические исследования, необходимо воспитывать [7].

Типология родительской любви позволяет кратко характеризовать проявление роди-

тельской любви отцов и матерей к детям дошкольного возраста. Согласно методологическому значению понятия «типология», это не только классификация и описание, но, прежде всего, метод научного познания, процедура. В рамках системного подхода типология направлена на вычленение системообразующих связей, на выделение сущностного основания, охватывающего изучаемые свойства. При этом типология отражает динамику системы, а не только показывает ее системообразующие компоненты, что является актуальным для педагогической психологии.

Разработкой типологий родительской любви занимались такие авторы, как Р.В. Овчарова, Е.В. Милюкова, А.И. Захаров и др. [4]. Выделенная нами типология родительской любви позволяет характеризовать различные варианты проявления родительской любви матерей и отцов к детям дошкольного возраста. Для разработки типологии родительской любви к дошкольникам в качестве основания послужило соотношение и проявление биологического, психологического и социального при проявлении любви отцов и матерей к дошкольникам. Отметим, что биологическая составляющая родительской любви проявляется в психофизиологическом взаимодействии родителя с ребенком, в стремлении к контакту с ним; психологическая составляющая (эмоционально-чувственный и когнитивный компоненты) родительской любви включает эмоции и чувства родителя к ребенку, а также представления родителя о том, что такое любовь к ребенку, какими способами ее выражать и как регулировать эти проявления. Социальная составляющая родительской любви (поведенческий компонент) состоит из реакций, действий и поступков родителя по отношению к ребенку.

Следует также отметить, что и отцовская, и материнская любовь может быть разных уровней сформированности: 1) сформированная – любовь, в которой на высоком уровне развиты все компоненты любви; 2) формирующаяся – любовь, в структуре которой один или два компонента находятся

в стадии развития; 3) несформированная – любовь, в которой имеют низкий уровень выраженности все ее компоненты.

Для построения эмпирической типологии было проведено комплексное обследование родителей дошкольников (80 отцов и 80 матерей) по четырем методикам («Опросник родительской любви и симпатии» в двух частях, «Родительская любовь» Р.В. Овчаровой, «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, «Опросник родительского отношения к детям» (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина) – всего по 37 параметрам.¹ Все показатели вносились в матрицу, была проведена процедура иерархического кластерного анализа. В результате кластерного анализа было выделено по 7 основных типов родительской любви отцов и матерей. При выделении типов любви отцов и матерей были сделаны попытки назвать их именами литературных героев, чтобы более точно отразить основное содержание описываемого типа любви. Особенностью данной типологии отцовской и материнской любви к детям дошкольного возраста является то, что во всех выделенных типах любви и у отцов, и у матерей преобладает безусловная любовь над симпатией (условной любовью). Возможно, это объясняется тем, что исследование проводилось в полных социально благополучных семьях. Рассмотрим сначала типологию отцовской любви к дошкольникам.

Первый тип. Папа Карло. При данном типе любви отец всесторонне и объективно выражает любовь к своему ребенку. Все компоненты его любви сформированы. Такой отец стремится проводить как можно больше времени с ребенком, не тяготится его (ребенка) обществом, с самого рождения проявляет любовь к нему (как известный персонаж Папа Карло – сам сделал своего ребенка из деревянного полена). Отец испытывает положительные эмоции к нему и открыто их выражает. Ребенок дорог ему, поэтому он принимает участие в его воспитании. Отец выражает свою любовь в действиях и поступках, поэтому ребенок чувствует, что папа

¹ Исследование проводилось на базе детских дошкольных учреждений №№ 303, 312, 119 г. Омска в 2010 г.

любит его. У отца хорошо сформирован образ родителя, образ любви к ребенку, а также то, как ее проявлять и контролировать эти проявления.

Второй тип. Иван-царевич. Отцы с данным типом проявления любви, как Иван-царевич, очень эмоциональны, любят доминировать, вследствие этого они могут невзначай обидеть ребенка. Например, как сказочный персонаж Иван-царевич был вынужден довольно резко, даже грубо (ради дела), тащить Царевну на Сером волке, спасая из заточения. Такие отцы стремятся во всем помогать ребенку, оказывают эмоциональную поддержку, имеют чувство единения с ребенком. У них хорошо сформирована позиция родителя и образ любви. Такие отцы умеют проявлять свою любовь к ребенку в действиях и поступках, поэтому ребенок чувствует любовь со стороны отца.

Третий тип. Опекун. У отцов с данным типом проявления любви средне развиты все компоненты родительской любви, но более всего выражен поведенческий компонент при относительном отставании в развитии когнитивного компонента. Вследствие этого отцы не всегда объективно выражают любовь к ребенку. Они стремятся оградить ребенка от всех возможных и реально возникающих трудностей, что впоследствии может негативно сказаться на развитии ребенка, например способствовать инфантилизму, неумению преодолевать трудности.

Четвертый тип. Дед Мороз. У отцов, имеющих данный тип любви, родительская любовь еще находится в процессе развития (формирующаяся), поэтому все ее компоненты выражены ниже среднего. Такие отцы могут быть безразличны к ребенку. Им не всегда приятно проводить время вместе с ребенком. Они проявляют эмоции к ребенку эпизодически, например, как Дед Мороз, который дарит подарки только раз в году, на праздник. Такие отцы, как правило, большую часть времени проводят на работе, поэтому обеспечение материальными благами ребенка они считают оптимальным проявлением любви. Общение с ребенком они компенси-

руют подарками и другими развлечениями. При этом у отцов не вполне развито представление о том, что такое любовь к ребенку и как регулировать ее выражение. Вследствие этого ребенок может чувствовать недостаток проявления любви к себе.

Пятый тип. Профессор. Мы назвали этот тип отцовской любви «Профессор», потому что у отцов доминирует выраженность когнитивного компонента по сравнению с остальными компонентами любви. Отец «профессор» теоретически хорошо знает возрастные и личностные особенности ребенка, его интересы, что полезно и что вредно для ребенка. Такие отцы считают, что знают особенности и потребности ребенка, не избегают общества ребенка, испытывают к нему теплые чувства, но не всегда умеют выразить в действиях и поступках то, что они испытывают к ребенку, вследствие недостаточной развитости поведенческого компонента любви. Общение отца с ребенком не постоянно, так как он погружен в свои дела, размышления. Таким образом, проявление любви отцов этого типа эпизодично, оно не всегда соответствует ситуации общения с ребенком.

Шестой тип. Безвольный. Данный тип любви является разновидностью формирующейся любви отцов. В любви таких отцов доминирует выраженность биологического компонента и отстают в развитии эмоционально-чувственный и когнитивный компоненты любви. При этом все компоненты любви отцов, кроме биологического, имеют выраженность ниже среднего. У отцов преобладает потребность в продолжении рода, но из-за недостаточной сформированности образа родительской любви они не всегда знают, как надо проявлять ее по отношению к ребенку. Такие отцы незаметны в семье. Там главную роль, как правило, играет мать.

Седьмой тип. Обещалкин. Данный тип относится к нетипичному проявлению отцовской любви. В любви таких отцов преобладает развитость эмоционально-чувственного компонента и отстает в развитии когнитивный компонент любви. Такие отцы

имеют поверхностное отношение к ребенку. Они испытывают нежные чувства к нему, хотят проводить как можно больше времени со своим ребенком, но всегда находится предлог не делать этого. Такие отцы обещают что-то ребенку, но потом не сдерживают своих обещаний. Вследствие этого проявление любви отца к ребенку фрагментарно, непостоянно, ребенок испытывает нехватку любви со стороны отца.

Далее представим типологию любви матерей к детям-дошкольникам, которая была выделена таким же способом, что и типология любви отцов.

Первый тип. Добрая Фея. У матери с данным типом любви все компоненты имеют примерно одинаковый, высокий уровень выраженности. Такие матери стремятся как можно больше проводить времени вместе с ребенком, им нравится быть вместе с ним (биологический компонент). Такие матери, подобно Доброй Фее, четко проявляют к нему положительные эмоции и чувства (эмоционально-чувственный компонент), поэтому малышу комфортно и уютно рядом с мамой. Они имеют отчетливое представление о материнской любви (когнитивный компонент), знают, как проявлять то, что они испытывают к ребенку в действиях и поступках (поведенческий компонент). Как результат, ребенок чувствует проявление любви к себе со стороны матери, а это, в свою очередь, способствует гармоничному развитию личности дошкольника.

Второй тип. Вулкан. Матери с данным типом любви чрезвычайно эмоциональны, им нравится проводить время вместе с ребенком (биологический компонент). Они имеют достаточно развитый образ любви к ребенку и сформированную позицию родителя (когнитивный компонент). Но для таких матерей, как для вулкана, свойственна непредсказуемость поведения, характерны резкие перепады настроения, вследствие чего мать может применять чрезмерные запреты и наказания к ребенку (поведенческий компонент). Например, мать может накричать на малыша, может быть, даже отшлепать его

и тут же, через несколько минут, обнять его, поцеловать, приласкать, поэтому ребенок чувствует, что мама любит его.

Третий тип. Практичная. У матерей, принадлежащих к данному типу любви, наиболее развит когнитивный компонент любви по сравнению с эмоционально-чувственным, что определяет особенности проявления ее любви к ребенку. Такая мать руководствуется принципом полезности во взаимоотношениях с малышом. Она четко знает, что нужно ребенку, что вредно для него. Мать умеет проявлять свою любовь в действиях и поступках по отношению к ребенку (поведенческий компонент). Это позволяет ему чувствовать, что мама любит его. Она не избегает общества ребенка, но проявление любви матери недостаточно эмоционально. Стремясь воспитывать ребенка «по правилам», мать может быть иногда чрезмерно строгой, боясь ласками испортить, избаловать ребенка.

Четвертый тип. Наседка. Матери, имеющие такой тип любви, подобно наседке, чрезмерно опекают своего ребенка, боятся далеко отпустить его от себя, контролируют каждый шаг ребенка. Это следствие того, что в структуре любви матери наиболее развиты биологический и эмоционально-чувственный компоненты. Она предпочитает сюсюкаться с ребенком, считая его младше по возрасту, чем это есть на самом деле. Такие матери могут заласкать своего малыша: так сильно целовать и обнимать его, что иногда, смеясь, он вырывается из ее объятий. Ребенок чувствует, что мать любит его, но подобное отношение может способствовать инфантилизму ребенка, его капризности, затруднениям в построении отношений с другими людьми в будущем.

Пятый тип. Мама-заочница. Особенностью любви матери данного типа является неразвитость биологического компонента любви. Мать не стремится проводить время вместе с ребенком, но испытывает к нему теплые чувства. У матери на среднем уровне сформирован образ любви к ребенку (когнитивный компонент) и способы ее проявления в действиях и поступках (поведенческий

компонент), а также методы контроля этих проявлений. Такая мать, как студент-заочник, который сдает сессию два раза в год, эпизодически проявляет эмоции и чувства к ребенку. Она делает это редко, но бурно. При таком типе материнской любви ребенок испытывает дефицит внимания матери, эмоциональности во взаимоотношениях с ней.

Шестой тип. Элитная мама. Любовь матери, имеющей данный тип любви, похожа на тип любви мамы-заочницы: неразвитость биологического компонента любви, мать не стремится проводить время вместе с ребенком, но испытывает к нему теплые чувства. Отличие любви элитной мамы от любви мамы-заочницы состоит в том, что она предпочитает выражать свою любовь к малышу посредством покупки дорогих подарков, обеспечения материальными благами ребенка. В ее представлении любить – значит, чтобы ребенок был сыт, здоров, обут и одет, обеспечен «не хуже других». Тем не менее мать искренне любит свое дитя, но проявления ее любви фрагментарны. Она уделяет много времени своей персоне, своему внешнему виду, а то, что остается, она уделяет ребенку. При таком типе материнской любви ребенок испытывает дефицит внимания матери, эмоциональности во взаимоотношениях с ней.

Седьмой тип. Спящая красавица. Особенностью любви такой матери является ее слабая выраженность в действиях и поступках (поведенческий компонент), поэтому ребенку иногда сложно ее почувствовать. Это можно объяснить недостаточной сформированностью образа материнской любви, неумением ее проявлять и регулировать взаимоотношения с малышом вследствие недостаточной развитости когнитивного компонента родительской любви. Такая мать, подобно Спящей красавице, живет в «своем мире», поэтому она плохо знает личностные особенности своего ребенка – его потребности, интересы, способности. Она не чувствует сопричастности к жизни малыша (его делам, проблемам), поэтому не всегда может поддержать его. Ребенок вынужден сам стимулировать активность матери в проявлении

любви к нему, например первым подойти к ней и поцеловать ее, чтобы она ответила тем же. Часто такая мать делегирует воспитание ребенка другим родственникам, например бабушкам, дедушкам, братьям и сестрам, тетям и дядям и т. д. Мать не тяготеет обществом ребенка, но и не стремится к телесному контакту с ним, например к объятиям. Она испытывает нежные чувства к нему, которые не всегда умеет выразить в силу индивидуально-личностных особенностей, из-за недостаточного уровня развития поведенческого компонента в ее любви. Мать и ребенок живут как бы в параллельных мирах.

Итак, нами были рассмотрены эмпирические типологии отцовской и материнской любви к детям дошкольного возраста, в которых отмечается следующая тенденция: первыми в структуре родительской любви начинают развиваться биологический и эмоционально-чувственный компоненты, а отстают в развитии поведенческий и, особенно, когнитивный компоненты. Это можно объяснить тем, что навыки проявления любви к ребенку приобретаются родителями в процессе взаимодействия с ним. Знания появляются у родителей по мере приобретения ими опыта по уходу за ребенком, общения с ним. Любовь родителя к ребенку дошкольного возраста находится в стадии развития. Она совершенствуется по мере взросления ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акивис Д.С. Отцовская любовь. М., 1989. 208 с.
2. Завьялова Н.Н. Особенности проявления материнской и отцовской любви к ребенку дошкольного возраста. Омск, 2011. 236 с.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учеб. пособие. М., 2007. 320 с.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2005. 368 с.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. М., 1999. 304 с.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства: концептуальная модель. М., 1999. 286 с.
7. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учеб. пособие для вузов. Екатеринбург, 2006. 768 с.

УДК 151

Рыльская Е.А.

Челябинский государственный педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

E. Rylskaya

Chelyabinsk State Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL CRITERIA OF PERSON'S RESILIENCE

Аннотация. В статье предлагается теоретико-эмпирическое обоснование психологических критериев жизнеспособности человека. Содержательный анализ выделенных критериев – личностно-духовного (холистического), коммуникативного (диалогического), уровневое (темпорального) – позволяет говорить о правомерности рассмотрения жизнеспособности человека в контексте его природно-социально-духовного единства, свидетельствует о детерминирующем характере духовности в структуре жизнеспособности, о значимости коммуникативного фактора как средства духовного смыслотворчества человека.

Ключевые слова: жизнеспособность, критерии жизнеспособности, духовность, личность, жизненные задачи, коммуникабельность, регрессионный анализ, смыслотворчество, баланс избирательности и взаимности.

Abstract. The paper presents theoretical and empiric foundations of person's resilience criteria. The content analysis of the following criteria: personal and spiritual (holistic), communicative (dialogical), level (temporal) allows of confirming the person's resilience consideration in the contexts of natural-social-spiritual entity, demonstrates the dominating character of spiritual component in the structure of person's resilience and shows the role of communicative factor as a means of spiritual sense-creation.

Key words: resilience, person's resilience criteria, spirituality, personality, living tasks, sociability, regressive analysis, sense-creation, balance of selectivity and reciprocity.

Отечественные исследователи, занимающиеся изучением проблемы психологической жизнеспособности человека (см., например [8]), неизменно сталкиваются с «научной драматичностью» решения этой проблемы, связанной с тем, что категория «жизнеспособность» в психологии пока не имеет убедительных теоретических и операциональных оснований. Для многих ученых она полимодальна, метафорична и альтернативна с точки зрения ее необходимости в тезаурусе современной психологии. Кроме этого, понятие «жизнеспособность» перекрывается многочисленными родственными понятиями с похожими референтами: чувство связности – «the sense of coherence», разрастание – «thriving», неуязвимость – «invulnerableness», жизнестойкость – «hardiness». Тем самым оно влечет за собой шлейф ассоциаций, берущих начало в традиционном ограниченном контексте, ориентированном на познание этого феномена в контексте совладающего поведения как свойства личности, отвечающего за преодоление жизненных трудностей. Получается, что человеку, жизнь которого не сопряжена с «испытаниями бытия», жизнеспособность как бы и не нужна. Действительность, однако, свидетельствует об обратном.

Интенсивность потребности в актуализации жизненных способностей человека может возрастать как раз под влиянием отсутствия видимых трудностей. Недовольство обыденным, «рутинным» бытием или состояние гипертрофированной самодостаточности примитивного

существования как своеобразного варианта «обломовщины» в стиле «модерн» в одинаковой степени могут провоцировать ощущение «экзистенциального вакуума», осознанной или неосознанной утраты ценности жизни. Соответственно, жизнеспособность – это не только функция системы, действующей по принципу экзистенции «вопреки», а функция установления позитивных отношений со средой и самим собой, т. е. становления собственного гармоничного жизненного мира. Однако это положение пока мало кем осознается, поэтому можно предвидеть, что не только предлагаемый подход к определению критериев жизнеспособности человека, но и сама постановка вопроса об этих критериях в настоящее время кому-то покажется преждевременной.

Проблема осложняется тем, что феномен жизнеспособности в его системном смысле пока не раскрыт, потому он считается до сих пор в более устоявшемся биовитальном аспекте. Мы оказываемся перед сложнейшей проблемой: мы не понимаем пока, каким образом человек может быть «жив» (жизнеспособен) в анатомо-физиологическом смысле, и «мертв» (нежизнеспособен) в психологическом смысле этого слова.

В сороковые годы прошлого века известный австрийский психиатр Б. Беттельгейм, пережив ужасы концентрационных лагерей «Дахау» и «Бухенвальд», сделал вывод о том, что личностное начало в человеке является базовым началом его жизнеспособности. Целью гитлеровского концлагеря, как свидетельствовал Б. Беттельгейм, была «ампутация личности в человеке» – формирование «идеального заключенного», который реагировал бы на команды надсмотрщика мгновенно, не рассуждая, наподобие автомата или запуганного ребенка. Однако, по наблюдениям Б. Беттельгейма, человек с «ампутированной личностью» оказывался совершенно нежизнеспособным существом. В нем разрушались также качества индивида, субъекта, индивидуальности. Он двигался машинально, безропотно, слабел и, наконец, что называется, «весь вымирал» [3].

Вывод Б. Беттельгейма, кому-то кажущийся сейчас очевидным и даже тривиальным, созвучен словам С.Л. Рубинштейна, который считал, что человек есть личность, поскольку у него есть свое лицо и поскольку даже в самых трудных жизненных испытаниях он этого лица не теряет [10]. Следовательно, человек жизнеспособен в такой мере, в какой он является личностью, он жизнеспособен, если может осуществить свою жизнеспособность личностным способом. Личность, являясь системным качеством человека, координирует путь обретения человеческой сущности [5].

Личностное начало в человеке – это холистическое начало. Признаки жизни могут сохраняться в теле, даже если разрушена личность, но это будет уже не целостная человеческая жизнь. Не случайно в современной антропологической психологии, которая не забывает цитировать слова Л.С. Выготского о том, что «без человека... как целого нельзя объяснить деятельность его аппарата (мозга)» [6, 60], идея целостности является ключевой идеей.

В философии, быть может, ближе всех к пониманию человеческой целостности подошел С. Эпиноза, утверждавший, что человек – это существо, которое, занимая особое место среди животных, как индивид становится личностью в силу своей свободы и коммуникабельности [12].

По мнению М.М. Бахтина, полифоническая картина целостности жизненного мира человека обеспечивается диалогом, который приводит в единство множество единичных центров-сознаний, и мир не распадается на солипсические монады [2]. Отсюда вытекает особое понимание личности в ее сущностном аспекте – способности к диалогу как конструктивному общению.

Однако личностное в человеке трудно мыслить без духовного. Развитие духовных способностей, по мнению В.Д. Шадрикова, прежде всего, связано с развитием человека как личности [17]. К этому выводу пришел в свое время и В. Франкл, заметив, что заключенный, обнаруживавший, что он не может

больше выносить реальность лагерного существования, находил возможность выхода в своей духовной жизни, которую СС не в состоянии разрушить [15].

Такую всеобщую правду о человеке, скрывающую от нас в условиях более или менее нормального социального существования, подтвердил и Б. Беттельгейм: нравственность – не просто средство общественного регулирования индивидуального поведения, она еще и средство духовно-персонального выживания самого индивида [3].

Таким образом, задается определенный контекст определения критериев жизнеспособности человека, такой контекст, о котором говорил в свое время В. Франкл (духовное – это то, что отличает человека, что присуще ему одному) [19], и что подтверждают наши современники (духовность как свойство личности является фундаментальным качеством человека) [18]. В рамках этого контекста базовым критерием жизнеспособности человека можно считать критерий личностно-духовный, обеспечивающий системную целостность человека – существа, символизирующего высшую ступень мироздания, представляющего такой уровень развития живой материи, на который невозможно экстраполировать то, что мы знаем о жизни и жизнеспособности других существ.

Вместе с тем при определении критериев жизнеспособности нельзя не учитывать и того факта, что важной характеристикой жизни человека, его бытия является время [4; 13]. Задачи жизни, их смысл имеют разную степень осознания и значимости на разных этапах. Это, в свою очередь, означает установление возрастных (темпоральных) параметров измерения свойства, обозначаемого понятием «жизнеспособность», т. е. определение уровневых критериев жизнеспособности.

Духовно-личностные критериальные основания жизнеспособности человека дают определенные ориентиры для решения этой задачи. Постепенное «накопление духовности», по мнению возрастных психологов, является необходимым условием развития че-

ловека в период зрелости [16]. Этот период характеризуется наиболее полным проявлением личностного в человеке через духовное, т. е. отношение к другому человеку. Зрелость является сензитивным периодом для исследования жизнеспособности еще и потому, что характеризует существование человека, обладающего всеми формами жизненного пространства. Неклассическая парадигма в психологии, задающая соответствующие ориентиры в изучении системной целостности психической жизни человека, актуализирует важную составляющую жизненного пространства – категорию «жизненные задачи». По мнению Л.И. Анцыферовой, целостность может быть раскрыта через процесс решения личностью жизненных задач, влияющий на модификацию личности как целого [1]. Эти задачи решаются в жизненном пространстве человека путем его создания в различных сферах бытия. Факт решения этих задач может выступать как объективный критерий жизнеспособности человека в период зрелости.

Соответственно, учитывая вышеизложенное, можно обозначить следующие критерии жизнеспособности:

- личностно-духовный (холистический), позволяющий судить о системной целостности жизнеспособного человека;
- коммуникативный (диалогический), характеризующий операциональную сторону жизнеспособности – средство ее осуществления.
- уровневый (темпоральный), определяющий период наибольшей исследовательской сензитивности для феномена жизнеспособности.

Надежные критерии тем не менее требуют статистического обоснования и не могут формулироваться умозрительно. На наш взгляд, для определения критериев того или иного явления может быть использован множественный регрессионный анализ (МРА). Обычно МРА используется для изучения возможностей предсказания некоторого результата по ряду предварительно измеренных характеристик. Помимо предсказания, рег-

рессионный анализ позволяет определить и то, какие показатели наиболее существенны, важны для прогнозирования определенного результата [9]. Соответственно, при помощи регрессионного анализа мы можем определить, какие свойства человека в наибольшей степени важны для его жизнеспособности. Поскольку речь в данном случае идет о предсказательных возможностях данных свойств, назовем их критериями-предикторами.

Фактическим материалом для регрессионного анализа послужили результаты проведенного ранее исследования психологической структуры жизнеспособности человека [11]. Показатели общей жизнеспособности рассматривались в качестве зависимой переменной, а совокупность независимых переменных составили определенные свойства человека как индивида, личности, субъекта, измеренные в количественной шкале. Поскольку строгих указаний о числе объектов в случае регрессионного анализа нет, мы ограничились имеющимися данными (102 взрослых человека разного рода занятий). Количество признаков, включенных в процедуру регрессионного анализа, составило 30 (по числу статистически значимых связей общей жизнеспособности и различных свойств человека как индивида, личности, субъекта).

При проведении регрессионного анализа учитывались следующие требования. Все переменные были измерены в метрической шкале и имели нормальное распределение. Независимые переменные значимо коррелировали с зависимой переменной и слабо – друг с другом. Для процедуры многомерного регрессионного анализа был использован обратный пошаговый метод, позволяющий «отсеивать» несущественные для анализа независимые переменные.

Результирующая предсказательная модель, полученная посредством МРА, включает 9 независимых переменных с наибольшим вкладом в регрессию:

$$-0,385 \text{ НКУ} + 0,546 \text{ IS} + 0,506 \text{ АК} + 0,748 \text{ ЭМ} + -0,464 \text{ ТР} + -0,451 \text{ О} + -0,379 \text{ ЗД} + 0,679 \text{ CS} + 601 \text{ MS},$$

где: НКУ – негативные коммуникативные

установки, IS – позитивные представления о природе человека, АК – общительность, ЭМ – способность к эмпатии, ТР – тревожность, О – субъективное ощущение одиночества, ЗД – интенсивность эмоционально окрашенных жалоб по поводу состояния здоровья, CS – ценности самоактуализации, MS – познавательные потребности.

Читатель может интерпретировать эти результаты по-разному. На наш взгляд, они свидетельствуют о следующем.

Во-первых, о детерминирующем характере духовности в структуре жизнеспособности, в ее материалистическом, «небожественном» представлении как «идеальной потребности познания и желания жить для других» [14, 149] (переменные – познавательные потребности, ценности самоактуализации, представления о природе человека, способность к эмпатии).

Во-вторых, об эмпирической обоснованности выделенных нами теоретических критериев жизнеспособности – холистического, позволяющего судить о правомерности рассмотрения жизнеспособности человека в контексте его природно-социально-духовного единства (выявленные предикторы включают все уровни человеческого функционирования – индивидуальный, субъектный, личностный), и коммуникативного, репрезентирующего значимость коммуникативного фактора как средства поддержания жизнеспособности (переменные – негативные коммуникативные установки, общительность, способность к эмпатии, тревожность, субъективное ощущение одиночества).

Следует иметь в виду, что коммуникативные свойства важны не сами по себе, а как средство смыслотворчества, обеспечивающего духовное становление человека посредством создания динамичного транс-субъективного жизненного пространства. Можно полагать, что эти свойства обеспечивают баланс избирательности (свободного, добровольного выбора тем и партнеров общения) и взаимности (определенного уровня эквивалентности и дополнительности в отношениях), когда контекст становится су-

щественное конкретное текста сообщения [7], определяя тем самым гармоничность, целостность жизненного мира человека.

Обыденный опыт и литературное творчество предоставляют нам множество жизненных ситуаций, иллюстрирующих правомерность данного предположения. Например, негативные коммуникативные установки. «Заряженные» общей энергетикой направленной неконструктивной коммуникации, они препятствуют гармонии человека и социальной среды, мешают становлению его целостного, непротиворечивого жизненного мира, так как в процессе этого становления фокус всякий раз смещается в сторону избирательности, причем избирательности, окрашенной негативно. При этом фиксируется, воспринимается, прежде всего, патогенная информация, а позитивная, имеющая жизненный смысл, блокируется. Проблемы возникают даже в том случае, если человек пытается маскировать свой отрицательный настрой по отношению к окружающим. Эмпирический опыт свидетельствует о том, что возникающее при этом напряжение рано или поздно приведет к нервному срыву.

Именно баланс избирательности и взаимности гарантирует «нужный» для жизнеспособности уровень общительности, отличный и от болезненной «зажатости», и от фатической болтливости.

Благодаря балансу избирательности и взаимности эмоциональное восприятие собственного физического самочувствия не приводит ни к нахождению у себя всех без исключения болезней, «кроме родильной горячки» (Дж. К. Джером), ни к полнейшему игнорированию тревожных симптомов. Тем самым обеспечивается такой необходимый для человека контакт с собственным телом.

Известное произведение А.П. Чехова «Смерть чиновника» – это не просто художественная иллюстрация проблемы «маленького человека», знакомая нам из школьного курса литературы, но и яркий пример буквальной нежизнеспособности человека, связанной с высоким уровнем личностной тревожности.

О недостатке взаимности можно говорить при субъективном ощущении одиночества, «шаблонной», «стереотипной» избирательности при недостаточной гибкости мышления.

Баланс избирательности и взаимности «сопровождает» и проявление эмпатии. Значение эмпатии как важнейшего свойства духовного общения человека с человеком трудно переоценить. Однако не следует считать, что чем выше эмпатия, тем лучше. Очень высокая, «неизбирательная» эмпатийность может привести к сильной зависимости от эмоциональных состояний окружающих. Неприятны и противоположные эмпатические переживания: некоторые люди на неудачу знакомых отвечают радостью, а на радость – огорчением.

Избирательность и взаимность определяют, таким образом, то, что действительно важно для жизни человека, представляет для него истинную ценность. Однако избирательность и взаимность в обеспечении жизнеспособности человека проявляются не механически, как заученная пьеса. Они функционируют в контексте базовых отношений или жизненных задач, в которых реализуется жизненный смысл и не только реализуется, но и порождается, вследствие чего человек как сложная психологическая система за счет активного взаимодействия со средой открывает для себя особое жизненное пространство – многомерный мир, существующий в форме коммуникативного мира. Посредством реализации баланса избирательности и взаимности осуществляется жизнестроительство человека, выступающее как трансляция смыслов на «низших» уровнях жизнеспособности и как смыслотворчество в ходе формирования собственного жизненного трансубъективного пространства на высшем уровне жизнеспособности, позволяющем человеку осуществить свою жизнеспособность специфически человеческим – духовным способом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006. 513 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Ф.М. Достоевского // Собр. соч. в 6 тт. Т. 6. М., 2002. С. 5-300.
3. Беттельгейм Б. Просвещенное сердце. Люди в концлагере: Главы из книги // Психология господства-подчинения: Хрестоматия / сост. А.Г. Чернявская. Минск, 1998. С. 157-281.
4. Болотова А.К. Человек и время в ситуации социальной нестабильности // Общественные науки и современность, 1997. № 6. С. 38-44.
5. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение. М., 2000. 88 с.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. «Психология», 1986. № 1. С. 52-65.
7. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования. Томск, 2005. 217с.
8. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М., 2007. С. 290-312.
9. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб., 2004. 392 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 423 с.
11. Рыльская Е.А. Структура жизнеспособности человека: коммуникативный аспект // Вестник МГОУ, 2009. № 4. С. 31-36.
12. Сервера Эспиноза А. Кто есть человек? Философская антропология // Это человек: Антология. М., 1995. С. 75-81.
13. Сергиенко Е.А. Зрелость: молярный или модулярный подход // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М., 2007. С. 13-28.
14. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. 800 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
16. Хухлаева О.В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость. М., 2006. 202 с.
17. Шадриков В.Д. Духовные способности. М., 1996. 102 с.
18. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М., 1999. 200 с.
19. Frankl V. Psychotherapy and existentialism. New York: Washington Press, 1967. 275 p.

УДК 376.433

Удодов А.Г.

Московский педагогический государственный университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЩЕЙ САМООЦЕНКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

A. Udodov

Moscow Pedagogical State University

THE RESEARCH OF GENERAL SELF-ESTEEM AMONG MENTALLY RETARDED TEENAGERS

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения общей самооценки умственно отсталых подростков в сравнении с их сверстниками без нарушений интеллекта. Анализируются особенности общей самооценки умственно отсталых подростков, обосновывается актуальность и практическая значимость её изучения. Описывается методика психолого-педагогического исследования общей самооценки, расширяющая диагностический инструментарий отечественной олигофренопедагогики и психологии. Намечаются пути применения полученных результатов в практике олигофренопедагогики и психологии.

Ключевые слова: исследование эмоционально-волевой сферы, общая и частная самооценка, самооценка и общая самооценка умственно отсталого подростка, адекватность и нормализованность самооценки, психолого-педагогическая методика «Ранжирование».

Abstract. The article covers the problem of mentally challenged teenagers' self-esteem in comparison with their normal intellect peers. The article analyses the general self-esteem of mentally challenged teenagers and substantiates the urgency and practical importance of the problem. There is also a description of methods of psychological-pedagogical research of general self-esteem that enlarges the tools of Russian oligophrenopedagogy and psychology. The ways of application of the received results are outlined in practical oligophrenopedagogy and psychology.

Key words: research of emotional-volitional sphere, general and personal self-esteem, self-esteem and general self-esteem of mentally challenged teenager, adequacy and standard of self-esteem, psychological-pedagogical method "Ranging".

Важнейшей проблемой формирования личности в подростковом возрасте является развитие и формирование эмоционально-волевой сферы, центральным звеном которой является самооценка. Изучению проблемы посвящены работы многих отечественных и зарубежных исследователей: Б.Г. Ананьева, Р. Бернса, Л.И. Божович, А.В. Захаровой, А.И. Липкиной, С.Л. Рубинштейна, В.И. Сафина, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и др.

В отечественной олигофренопедагогике и психологии проблемой изучения самооценки умственно отсталых детей и подростков занимались В.А. Вярнен, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, С.Я. Рубинштейн, П.А. Чубаров и другие ученые. Изучая работы этих и других авторов и опираясь на данные собственных наблюдений, мы можем констатировать, что основным инструментарием практических исследований самооценки умственно отсталых детей и подростков являются методики Дембо-Рубинштейн (изучает частные самооценки) и «Лесенка» (изучает общую самооценку). Последняя имеет ряд существенных ограничений в применении: 1) неприменима к детям подросткового возраста; 2) затрудненность количественной оценки полученных результатов и 3) отсутствие шкалы формальной оценки уровня сформированности самооценки.

Важность изучения общей самооценки состоит в том, что это одна из модальностей функционирования самооценки в целом: общая и частные самооценки. Исследование самооценки в этой, как и в других модальностях, позволяет в дальнейшем делать заключение о степени адекватности и нормализованности [6] самооценки в целом. Пренебрежение изучением одной из форм, составляющих ту или иную модальность, делает данные и выводы по ним неполными, а следовательно, и не вполне достоверными.

Наше исследование проводилось среди учащихся 5-7-х классов двух московских образовательных учреждений: средней общеобразовательной школы 1321 «Ковчег» и 81-й специальной (коррекционной) школы-интерната 8-го вида. Все испытуемые были разделены на две группы по уровню развития интеллекта. Подростки с умственной отсталостью составили экспериментальную группу (61 человек). Подростки без нарушений интеллекта вошли в сравнительную группу (41 человек).

Таблица 1

Общая самооценка подростков экспериментальной и контрольной групп (в %)

Группы/ Уровни самооценки:	1-я экспериментальная	2-я экспериментальная	контрольная
низкая самооценка	49	18	33
средняя самооценка	22	45	33
высокая самооценка	22	47	31

В составе экспериментальной группы выделены две устойчивые подгруппы по классификации М.С. Певзнер [1]. Мы обозначили их как первая и вторая экспериментальные подгруппы.

Первую экспериментальную подгруппу составили умственно отсталые подростки, относящиеся, по классификации М.С. Певзнер, к категории умственно отсталых с грубыми нарушениями корковой нейродинамики (либо преобладание возбуждения над торможением, либо торможения над возбуждением). Эта подгруппа состояла из 24 испытуемых.

Вторую экспериментальную подгруппу составляли 36 подростков, которые относились, по классификации М.С. Певзнер [1], к основной форме умственной отсталости, т. е. с уравновешенностью основных нервных процессов и без грубых нарушений отдельных анализаторных систем.

Для исследования самооценки подростков и её структуры в качестве основного блока диагностических методов нами использова-

лись «Ранжирование» и методика Дембо-Рубинштейн [2; 3; 4; 5]. Это позволило выявить уровень сформированности самооценки подростков.

Процедура ранжирования [2; 3] («Ранжирование») направлена на изучение общей самооценки через коэффициент ранговой корреляции. «Ранжирование» впервые используется в специальной педагогике вообще и олигофренопедагогике в частности. Методика включает 20 понятий, обозначающих качества личности, расположенных на специальном бланке.

Испытуемому предлагается распределить указанные в бланке качества личности, насколько каждое из них нравится, выставив каждому свою оценку (в пределах от 1 до 20), дважды оценка повторяться не должна. Качеству, которому испытуемый придает наивысшее значение, ставится наивысший балл. Далее испытуемый оценивает в баллах те же качества личности у себя. Затем с помощью коэффициента ранговой корреляции высчитывается самооценка испытуемого.

Наиболее заметными оказались различия в распределении подростков экспериментальной и контрольной групп по высоте самооценки (табл. 1).

Основная часть испытуемых первой подгруппы имела низкий уровень самооценки (49 %). Вторую по численности часть (33 %) составляли испытуемые с высоким уровнем самооценки. Всего подростки с крайними уровнями самооценки (высокая или низкая) составили 82 % от общего числа испытуемых первой подгруппы, причем основную часть составили испытуемые с низкой самооценкой, в то время как средний уровень самооценки имело только 18 % подростков. Не получила подтверждения статистическая значимость этих различий, что свидетельствует о неустойчивости уровня общей самооценки подростков первой экспериментальной подгруппы по сравнению с испытуемыми второй и сравнительной группы.

Испытуемые второй экспериментальной подгруппы и сравнительной группы показали иное распределение. Нет статически значимых различий показателей общей самооценки у подростков второй экспериментальной подгруппы и сравнительной группы, как и у испытуемых первой подгруппы, что подтверждают данные, представленные в табл. 1. Во второй подгруппе и сравнительной группе количество испытуемых со средней либо высокой самооценкой было одинаково – 88 %.

Низкий уровень самооценки во второй экспериментальной подгруппе и сравнительной группе показали одинаковое количество испытуемых – 22 %.

Такие результаты можно объяснить тем, что в первой экспериментальной подгруппе испытуемые имели диагноз «умственная отсталость, осложненная неуравновешенностью основных нервных процессов либо в сторону торможения, либо в сторону возбуждения» (по классификации М.С. Певзнер), в то время как испытуемые второй подгруппы, по классификации М.С. Певзнер, относились к умственно отсталым основной формы с уравновешенностью нервных процессов и

не имели нарушений анализаторов.

Подростки второй экспериментальной подгруппы по параметрам взвешенности оценок и устойчивости самооценки наиболее близки к своим нормально развивающимся сверстникам, в то время как испытуемые первой экспериментальной подгруппы от испытуемых сравнительной группы по этим параметрам резко отличаются. Что подтверждается также данными экспертных оценок, наших наблюдений и дальнейших результатов исследований.

Статистическая обработка результатов испытуемых обеих экспериментальных подгрупп и сравнительной группы подтвердили наши выводы, что уровень самооценки умственно отсталых подростков неадекватно завышен по сравнению с самооценками их ровесников, не имеющих нарушений интеллекта.

Исследование структур самооценки в обеих группах в констатирующем эксперименте было начато нами с изучения уровня общей самооценки испытуемых.

После проведения диагностического исследования с подростками первой и второй экспериментальных подгрупп проводилось обучение по специально разработанной программе. Программа представляла систему коррекционно-воспитательной работы по формированию самооценки. Она состояла из трех этапов (подготовительного, основного и заключительного) с самостоятельными целями, задачами, структурой взаимодействия специалистов, тематическим планированием, формами работы. Реализация системы с подростками обеих экспериментальных подгрупп проводилась в течение целого учебного года. После завершения всех коррекционно-воспитательных мероприятий, предусмотренных в рамках системы формирования самооценки, мы провели итоговое контрольное исследование самооценки подростков экспериментальной и контрольной групп.

Итоговое контрольное исследование по процедуре и содержанию повторяло диагностическое. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Общая самооценка подростков экспериментальной и контрольной групп
(итоговое контрольное исследование, в %)**

Группы/ Уровни самооценки:	1-я экспериментальная	2-я экспериментальная	контрольная
низкая самооценка	22,2	33,3	44,5
средняя самооценка	33,3	45,6	21,1
высокая самооценка	28,5	28,5	43

Статистически значимых различий между результатами констатирующего и контрольного эксперимента у подростков первой экспериментальной группы обнаружено не было (0,387 при $n < 0,05$).

Результаты, представленные в табл. 2, позволили нам установить следующие тенденции: резкое снижение числа подростков с низкой общей самооценкой (с более половины от общего числа до чуть более 20 %) и более чем втрое увеличение числа подростков со средним уровнем общей самооценки.

Результаты исследования общей самооценки испытуемых второй экспериментальной группы, отображенные в табл. 2, свидетельствуют, что статистически значимые различия между результатами констатирующего и контрольного экспериментов, как и у испытуемых предыдущей группы, отсутствовали (0,699 при $n < 0,05$). Мы смогли обнаружить только определенное повышение числа подростков со средним уровнем общей самооценки (с 33 % до почти 45 %).

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов в контрольной группе, отображенное в табл. 2, показало ту же картину, что и в предыдущих двух группах – отсутствие статистически значимых различий (0,383 при $n < 0,05$).

Проведенное нами сравнительное исследование умственно отсталых подростков и их сверстников без нарушения интеллекта выявило ряд принципиальных особенностей самооценки.

Но в первую очередь мы считаем необхо-

димым отметить общую для обеих изученных групп особенность: общая самооценка и умственно отсталых, и нормально развивающихся подростков – весьма устойчивое образование (вследствие её интегрального отношения к остальным структурам и видам самооценки). Это связано с функцией общей самооценки в структуре в целом – она является суммирующей в совокупности представлений личности о себе, чем обеспечивается устойчивость и единство личности.

В то же время наблюдались особенности, отличающие подростков разных групп.

Первая и вторая экспериментальные подгруппы (по классификации М.С. Певзнер):

– Общая самооценка подростков остается без значительных изменений, что объясняется тугоподвижностью и стереотипностью мышления этих детей и подростков;

– Подростки второй экспериментальной подгруппы отличаются большей уравновешенностью и устойчивостью самооценки, в целом более адекватно (в сравнении со сверстниками из первой экспериментальной подгруппы) оценивают себя;

– Самооценка испытуемых первой экспериментальной подгруппы характеризуется большей неустойчивостью. Подростки с трудом формируют представление о себе, их оценки зачастую ситуативны, вызваны аффектом, о чем свидетельствует картина динамики общей самооценки за один учебный год, даже с учетом проведенной коррекционно-воспитательной работы.

Результаты испытуемых контрольной

группы свидетельствуют об изменениях, которые связаны с естественным ходом развития подростков и отсутствием у них нарушений интеллекта.

В заключение мы еще раз подчеркнем важность и практическую значимость изучения общей самооценки при исследованиях эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей и подростков. Только рассматривая самооценку как неразрывное единство её функциональных составляющих, в том числе общей и частной самооценки, можно делать полноценные выводы о состоянии самооценки (и эмоционально-волевой сферы). Полученные данные использовались нами для расчета и составления заключений об адекватности и нормализованности самооценки испытуемых, контроля успешности проводимой коррекционно-воспитательной работы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М., 1959. 486 с.
2. Практические задания по возрастной психологии. М., 1989. 184 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособие. Самара, 2001. 672 с.
4. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб., 1999. 279 с.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986. 190 с.
6. Чубаров П.А. Развитие самооценки у умственно отсталых школьников: Дисс. ...кан. психол. наук. Л., 1987. 174 с.

УДК 37.013.77.378

Блинова Н.А.

*Российский государственный университет туризма и сервиса (г. Москва)
(Институт сервиса – филиал)*

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА

N. Bliнова

*Institute of Service (Moscow)
(Branch) of the Russian State University of Tourism and Service*

THE FEATURES OF AFFECTIVE –EVALUATIVE COMPONENT OF FIRST-YEAR STUDENTS' SELF-CONCEPT

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эмоционально-оценочного компонента Я-концепции студентов, обучающихся на различных специальностях, для проведения которого применялись методика Дембо-Рубинштейн, а также различные тесты. Выявлено, что, несмотря на наличие общих тенденций у первокурсников в профиле самооценки, особенностях самоотношения и уровне самоактуализации, существуют и некоторые различия между ними у студентов, обучающихся на специальностях «математика», «филология» и «психология», что может быть связано со спецификой выбранной профессии.

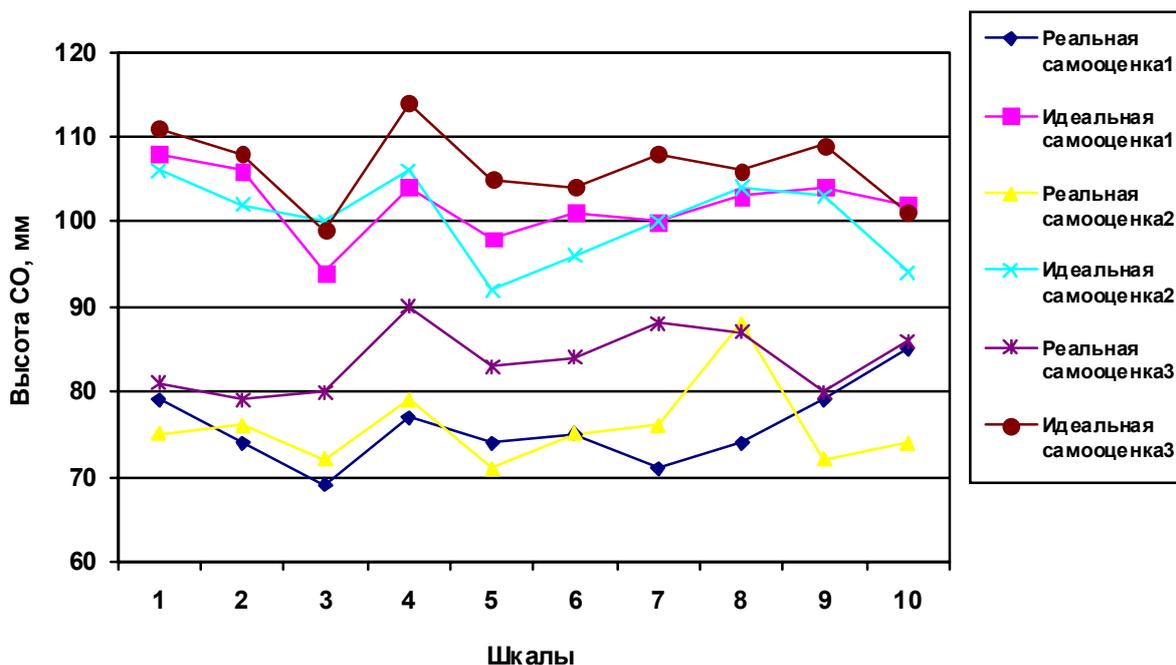
Ключевые слова: Я-концепция, самооценка, самоотношение, самоуважение, самоактуализация.

Abstract. The article presents the research results of affective–evaluative component of the first year students' self-concept. The examined students major in different subjects. It was determined that in spite of the trends common to all first-year students' self-appraisal profile, self-attitude features and the level of self-actualization, there is certain variety in data concerning students majoring in "mathematics", "philology" and "psychology".

Key words: self-concept, self-appraisal, self-attitude, self-respect, self-actualization.

Задачи высшего педагогического образования на современном этапе развития общества связаны с разработкой эффективной стратегии подготовки специалиста, способного к творческой профессиональной деятельности. Естественное стремление человека к высотам профессионализма, накоплению опыта, трудовым успехам нередко вступает в противоречие с ограниченностью внутренних ресурсов и реальных возможностей будущего специалиста. В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей Я-концепции студентов – будущих педагогов и психологов, которые обнаруживаются при исследовании устойчивой ориентации человека к действиям, в самоотношении, самооценке и отражают более или менее адекватно уровень собственного достоинства, в связи со спецификой которого человек может испытывать, например, такие крайние состояния, как чувство своей неполноценности или чувство неоправданного превосходства [5].

Для изучения эмоционально-оценочного компонента Я-концепции применялись: методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн для исследования высоты, устойчивости и адекватности самооценки (оценочный компонент); тест измерения самоотношения личности В.В. Столина, С.Р. Пантилеева для изучения эмоционального компонента Я-концепции; а также тест САТ – самоактуализационный тест (модификация Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза), измеряющий степень



Шкалы: 1 – здоровье, 2 – ум, 3 – характер, 4 – счастье, 5 – общая оценка себя, 6 – внешность, 7 – успех в учебе, 8 – удовлетворенность социальными контактами, 9 – уверенность в себе, 10 – пластичность поведения.

Рис. 1. Графическое выражение усредненных данных высоты самооценки

самоактуализации, самоуважения, самопринятия и гибкость поведения, так как именно в процессе самоактуализации личности развивается Я-концепция как система.

В эксперименте приняли участие студенты 1 курса МПГУ и СТФ МГУС в количестве 110 человек. Выборку составили будущие учителя математики (29 чел.), преподаватели русского языка (48 чел.), психологи (33 чел.).

В результате применения методики Дембо-Рубинштейн выявлено, что общие профили реальной самооценки психологов, математиков и филологов располагаются выше «середины», что подтверждает представление о достаточно высоком уровне самооценки в период юности, при этом более адекватном, чем в подростковом возрасте (рис.1).

Необходимо отметить, что в локализации кривых реальной самооценки испытуемых всех специальностей имеются общие тенденции – отмечается подъем на шкале «счастье»,

и спады на шкалах «характер» и «общая оценка себя».

Комментарии респондентов к шкале «счастье» показывают, что основным фактором оценки по данной шкале являются личная жизнь (друзья, любимые), в меньшей степени – учеба, семья, здоровье, при этом каждый из факторов может служить источником и высокой, и низкой самооценки. Высокая значимость для 72 % испытуемых фактора «личная жизнь» и удовлетворенность ею обусловила столь высокие показатели по данной шкале («Меня окружают люди, которые любят меня, и я люблю их – и в этом счастье»; «Нет видимых причин, чтобы быть несчастной: у меня хорошие друзья, семья, любимый человек. Нет видимых угроз для нарушения гармонии»). Можно констатировать, что неуспех в личной жизни, любви ведет к резкому снижению самооценки по шкале «счастье» [1]. Учеба также влияет на уровень самооценки по данной шкале. Так,

51 % испытуемых, в большинстве среди математиков и филологов, удовлетворены своими успехами в учебе («...пока все хорошо, дальше сессия покажет», «это здорово, что у меня хорошие отметки»). Часть испытуемых связывают понятие счастья с «состоянием души» и «гармонией», которые в свою очередь определяются «удовлетворенностью своей жизнью во всех сферах ее проявления», «степенью удовлетворенности собой, другими людьми, окружающей средой». Полученные нами результаты согласуются с данными исследования Н.Л. Москвичевой, которая выявила, что основными ценностями современной молодежи являются: любовь, уверенность в себе, друзья, здоровье, интересная работа, учеба, саморазвитие [2].

Низкие самооценки испытуемых по шкале «общая оценка себя» определяются большинством респондентов совокупным представлением о себе, включающим здоровье, внешность, учебу, интеллект, характер, отношения с людьми, реализацию планов («самоощущение реализованности себя в жизни, в конкретной деятельности», «мое внутреннее удовлетворение собой; наличие или отсутствие желания изменить в себе что-то кардинально»). Другие формируют общую самооценку по какому-либо одному, но значительному фактору («уверенность в себе», «популярность»). Косвенно эти факты, как было отмечено О.Н. Молчановой [1], подтверждают, что общая самооценка представляет собой не одномерную шкалу, а определенную структуру из частных самооценок значимых личностных проявлений или самооценок в наиболее важных для субъекта областях деятельности.

Невысоки оценки испытуемых и по шкале «характер». Давая характеристику данной шкале, испытуемые в основном акцентируют внимание на возможности благодаря своим чертам общаться и находить общий язык с окружающими людьми (терпение, доброжелательность, компромиссность, неконфликтность). Наряду с отрицательными качествами (эгоцентризм, злость, раздражительность) испытуемые всех групп отмеча-

ют у себя наличие и положительных качеств (способность к сопереживанию, сила воли, доброта, настойчивость), при этом у них отмечается стремление к преодолению негативных черт.

Однако, несмотря на наличие общих тенденций у студентов разных специальностей, в общем профиле самооценки имеются и качественные отличия. Интересен, на наш взгляд, тот факт, что в большей степени отличаются друг от друга испытуемые специальности «психология» и «филология», несмотря на гуманитарную направленность – статистически значимые различия отмечены по шкалам «ум» ($p < 0,05$, критерий Манна-Уитни), «характер» ($p < 0,05$), «счастье» ($p < 0,05$), «общая оценка себя» ($p < 0,05$), «внешность» ($p < 0,05$), «успех в учебе» ($p < 0,001$), «удовлетворенность социальными контактами» ($p < 0,01$); а наибольшее сходство выявлено между «психологами» и «математиками», за исключением шкалы «удовлетворенность социальными контактами» ($p < 0,01$); в группах «филологов» и «математиков» имеются статистические различия по шкалам «счастье» ($p < 0,05$), «общая оценка себя» ($p < 0,05$) и «успех в учебе» ($p < 0,01$). По параметрам «здоровье», «уверенность в себе» и «пластичность в поведении» статистически значимых различий в нашем исследовании получено не было, что может свидетельствовать об отсутствии зависимости данных качеств от специальности испытуемых.

При этом в самооценочном профиле психологов имеются подъемы на шкалах: «пластичность в поведении», «уверенность в себе», «здоровье», «внешность», у математиков – «удовлетворенность социальными контактами», «ум», «успех в учебе», «здоровье» и «внешность», а у филологов – «успех в учебе», «удовлетворенность социальными контактами» и «пластичность в поведении». Спады в общем профиле самооценки наблюдаются у психологов по шкалам: «ум», «удовлетворенность социальными контактами», «успех в учебе», у математиков – по шкалам: «пластичность в поведении», «уверенность в себе», а у филологов – «внешность», «здоро-

вье», «уверенность в себе» и «ум». При этом практически сходные результаты получены по шкалам «здоровье», «уверенность в себе», «пластичность в поведении» – у психологов и филологов, по шкалам: «счастье», «ум», «внешность» и «общая оценка себя» – у психологов и математиков и по шкале «удовлетворенность социальными контактами» – у математиков и филологов.

Комментарии испытуемых к шкале «здоровье» показывают, что они чаще ограничиваются обобщенной его оценкой («нет никаких болей, ничто не тревожит», «в данный момент удовлетворительное», «плохое самочувствие на данный момент»), реже указывая на конкретные заболевания, и целом демонстрируют удовлетворенность своим соматическим статусом, что согласуется с результатами, полученными О.Н. Молчановой [1].

Самооценки испытуемых на шкалах «ум» и «успех в учебе» обнаруживают позитивную установку участников эксперимента на формирование системы знаний, выработку многочисленных умений и навыков в процессе обучения в вузе («усвоение и понимание поступающей учебной информации, при этом дополнительное стремление к новой внеучебной информации», «широта ума, начитанность, умение применять свои знания с разными людьми и в различных областях»). Это подтверждает мысль о том, что данный период характеризуется возрастанием интеллектуальной активности личности [6]. При этом в самооценочном профиле студентов-математиков наблюдающийся подъем по этим шкалам может быть связан с большей определенностью данной группы в понимании тех конкретных дисциплин, которые им предстоит изучать, по сравнению со студентами – филологами и психологами.

По шкале «удовлетворенность социальными контактами» у испытуемых также наблюдаются различия: у математиков и филологов по данному параметру отмечен подъем в общем самооценочном профиле, а у психологов – спад. Как отмечают В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, в юношеском общении сосу-

ществуют две противоположные тенденции: расширение его сферы, с одной стороны, и растущая индивидуализация – с другой [4]. Данные тенденции получили подтверждение в нашем исследовании: так, у математиков и филологов чаще реализуется потребность в переживании нового опыта, испытания себя в новой роли («много друзей, постоянные новые знакомства, легкость нахождения общего языка, интересов», «большой объем и качество общения с другими»), а у психологов – потребность в самовыявлении и встречном понимании («необходимо, чтобы меня понимали и я была нужна», «общаюсь с людьми, которым можно довериться»), что и определило высоту самооценки по данной шкале.

Обозначенный в общем самооценочном профиле спад у математиков и филологов и подъем у психологов по шкале «уверенность в себе» определяется тем, что в данный период усиливается критичность и самокритичность, проявляется самостоятельность в суждениях, происходит интенсивное развитие оценочных способностей, многие студенты более осознанно начинают понимать всю трудность обучения в вузе. Некоторые все больше задумываются об определенном несоответствии между своими потребностями, интересами, целями и спецификой вуза, что приводит к появлению внутренней неуверенности в себе. Комментарии испытуемых очень разнообразны: от «немного неуверен в завтрашнем дне», «боюсь вступать во взаимодействие с незнакомыми людьми» до «верю в себя, свои возможности, стремлюсь к самореализации», «решительна, верю в свои способности в достижении цели, в свои нравственные убеждения, в то, что они правильные», «я знаю, что нужно делать, и что я могу сделать».

По шкале «пластичность поведения» у испытуемых также отмечается некоторое отличие: отметки психологов и филологов более высоки по сравнению с математиками, которые в силу специфики своей специальности более категоричны в своих суждениях в отношениях с другими людьми.

При этом пластичность определяется большинством испытуемых как «возможность изменять поведение в зависимости от ситуации», «умение уходить от конфликтов, находить общий язык с окружающими», «умение в различных ситуациях найти наиболее правильный выход».

Самооценки по шкале «внешность» у студентов всех специальностей имеют среднее значение. Комментарии к шкале сводятся в основном к общей оценке своей внешности («я симпатичная», «я одеваюсь со вкусом»).

Необходимо отметить, что профиль реальной самооценки филологов расположен значительно выше профилей психологов и математиков. При этом интересным является факт, что испытуемые «психологи» соединяют в себе особенности оценочного компонента как «филологов», так и «математиков» (наблюдается сходство по большинству шкал), в то время как математики и филологи близки лишь по параметру «удовлетворенность социальными контактами».

Общие профили идеальной самооценки психологов, математиков и филологов сильно похожи. Так, во всех группах наблюдается подъем на шкалах «счастье», «здоровье», «уверенность в себе» и спады на шкалах «характер», «пластичность в поведении», «общая оценка себя».

При этом у большинства испытуемых отмечается желание располагать идеальные самооценки выше реальных, что обуславливает их стремление к саморазвитию, самосовершенствованию. Безусловно, в данном случае идеальная самооценка играет регулируемую роль, определяя тот уровень, который респондент хотел бы достичь, и потребность в его достижении. Важно отметить, что у испытуемых с высоким, средневысоким и средним уровнем самооценки не отмечается конфликта между позициями «есть» и «хотелось бы», лишь у испытуемых со средненизким уровнем он намечается или явно выражен по шкалам «уверенность в себе», «ум» и «счастье», в результате чего у испытуемых возникает внутренний конфликт, который, в

свою очередь, обуславливает повышение неудовлетворенности собой.

Результаты исследования эмоционального компонента Я-концепции с помощью теста-опросника самоотношения личности В.В. Столина, С.Р. Пантилеева показали, что наряду с общими особенностями: преобладанием позитивного самоотношения, характеризующегося чертами принятия, любви, симпатии, чувством собственного достоинства; среднего и высокого уровня самоуважения и чувства уверенности в себе, позволяющими им быть более самостоятельными, менее внушаемыми, с большей готовностью идти на принятие рискованных решений, веря, что они смогут адекватно защитить свое Я от угрозы в случае неправильного выбора, существуют и некоторые различия между ними. Так, уровень испытуемых-математиков значимо ниже, чем у психологов и филологов по фактору «аутосимпатия» (критерий Манна-Уитни, $p < 0,05$), а также по параметру «самопонимание» ($p < 0,01$), что свидетельствует о некотором снижении позитивной самооценки испытуемых, а также несколько недостаточном понимании своих поступков и действий; психологи оценивают себя значимо ниже, чем математики и филологи по факторам «ожидание положительного отношения от других» ($p < 0,05$), «самоинтерес» ($p < 0,05$), «самообвинение» ($p < 0,05$), а респонденты специальности «филология» имеют существенно более низкие показатели по фактору «саморуководство» ($p < 0,001$), чем студенты специальности «психология».

Полученные результаты позволяют сказать, что респонденты-психологи по сравнению с филологами и математиками имеют более высокий уровень симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, рассматривают собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий их личность и деятельность, отличаются меньшей потребностью в отношении к себе со стороны окружающих, при этом менее уверены в своей интересности для себя и других и реже ставят себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки.

Испытуемые специальности «филология» отличаются более высокой потребностью в положительном отношении к себе окружающих, уверенностью в своей интересности для самого себя и для других, но при этом в большей степени, чем «психологи», склонны ставить себе в вину свои промахи и неудачи, что может быть связано с внутренней напряженностью и открытостью к восприятию отрицательных эмоций, сопровождаемых тревожностью и повышенным вниманием к внутренним переживаниям. Студенты-математики во многих особенностях самоотношения сходны с филологами, но при этом отличаются низким уровнем понимания своих поступков и действий.

Важно отметить, что потребность в самоуважении, заставляющая добиваться положительного отношения к себе или к тому, что мы делаем, можно рассматривать как стремление к самоактуализации, осознанию своих возможностей [3].

Несмотря на различия в профилях самоактуализации испытуемых разных специальностей в ходе проведения самоактуализационного теста в модификации Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза, можно сказать, что уровень самоактуализации студентов практически одинаков, так как значимые различия выявлены только по шкалам «самоуважение» ($p < 0,05$) между психологами и филологами; «креативность» ($p < 0,05$) – между филологами и математиками, а также у психологов, в отличие от филологов и математиков, значимо ниже показатель по фактору «познавательные потребности» ($p < 0,01$). По остальным критериям значимых различий не выявлено.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что испытуемые всех специальностей характеризуются преобладанием высокого

уровня самоактуализации по большинству шкал, за исключением шкал «самопринятие», «синергичность» и «креативность», по которым наблюдается средний уровень, и шкалы «познавательные потребности», где преобладает низкий уровень развития, что говорит об отсутствии отличий у студентов различных специальностей в своем стремлении в развитии наиболее полно проявлять и использовать в деятельности свои таланты, способности, возможности, несмотря на невысокое стремление к приобретению знаний. Для них характерна способность жить «настоящим», ощущая при этом неразрывность прошлого, настоящего и будущего, видя свою жизнь целостной; твердые и постоянные взгляды на мир; высокий уровень самоуважения и самопринятия; отсутствие зависимости от других людей в своих мнениях и оценках.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Молчанова О.Н. Стабильность и изменчивость самооценки // Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б.А. Сосновского. М., 1994. С. 119-138.
2. Москвичева Н.Л. Семья в системе ценностных ориентации личности студентов: Монография. СПб., 2000. 212 с.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. М., 1994. 480 с.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с.
5. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 86 с.
6. Шафажинская Н.Е. Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза: Учеб. пособие. М., 1986. 102 с.

УДК 159.9

Смирнов А.В.

Уральский государственный педагогический университет

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМОРБИДНОСТИ (СОЧЕТАННОСТИ) АДДИКЦИЙ

A. Smirnov

Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

EMPIRICAL RESEARCH OF COMORBIDITY OF ADDICTIONS

Аннотация. В статье обсуждаются результаты проведенных автором эмпирических исследований проблемы сочетанности аддиктивных форм поведения. Рассматриваются основные виды аддикций: алкоголизм, наркомания, гэмблинг, адреналиномания, сексуальная зависимость, любовная зависимость, зависимость от людей и отношений, компьютерная и интернет-зависимость, трудовоголия. Данные сопоставительного и статистического анализов показали, что практически все современные аддикции являются взаимосочетанными. Феномен коморбидности имеет реальные статистические подтверждения. В работе доказывается, что коморбидность представляет методологическую проблему при создании инструментария для диагностики аддикций.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, коморбидность, зависимость.

Abstract. The article deals with the results of comorbidity of addiction problem empirical research undertaken by the author. The focus of the study is on some commonly spread addictions such as alcoholism, drug, gambling, adrenaline, sexual, love, people and relationships, computer, the Internet and work addictions. Comparative and statistical analysis data have proved that almost all modern addictions are comorbid. Thus, comorbidity presents a methodological problem when creating addiction diagnostic tools.

Key words: addiction, addictive behavior, comorbidity, dependence.

В настоящее время в связи с появлением новых форм аддиктивного поведения активнее начала изучаться проблема коморбидности аддикций. Суть этой проблемы состоит в том, что у аддикта может одновременно существовать не одна, а две, три или даже больше аддикций, проявляющихся одновременно или переходящих одна в другую [1; 5; 8; 14; 19; 20; 22].

В зарубежной литературе это явление принято называть *коморбидностью* аддикций (от лат. *co* – ‘вместе, совместно, одновременно’ и *morbis* – ‘болезнь, недуг’). В отечественной практике закрепился термин, принятый в медицине – *сочетанность*, – одновременное присутствие нескольких недугов.

Сочетанность создает проблемы для точной диагностики аддикций и их дифференциации, поскольку стираются грани между аддикциями и бывает трудно определить, какая аддикция имеет место или какая аддикция доминирует у пациента. В связи с этим трудность представляет и подбор диагностического инструмента для диагностики и дифференциации аддикций.

Следует отметить, что проблема сочетанности аддикций отнюдь не новая, она хорошо и давно известна наркологам и аддиктологам [4]. Однако анализ специальной литературы по вопросу коморбидности аддикций показал, что чаще всего эта проблема лишь констатируется как факт [1; 7; 8]. Иногда приводятся сведения сочетанности некоторых видов аддикций в

общих относительных единицах [23], однако не представлено точных статистических данных. Также нет данных о специально проводимых исследованиях по этой проблеме.

Мы решили отчасти восполнить этот пробел, организовав и проведя специальные исследования проблемы сочетанности аддикций, которые непосредственно нас интересуют, а именно: алкоголизм, наркомания, гэмблинг, адреналиномания, сексуальная зависимость, любовная зависимость, зависимость от людей и отношений, компьютерная и интернет-зависимость, трудоголия.

В ходе анализа данных мы не ограничились констатацией относительных процентных величин, а, используя статистический корреляционный критерий ϕ -Фишера для дихотомических шкал, выявили именно статистические закономерности в сочетанности (конкордантности, коморбидности) аддикций у аддиктивных лиц.

В эксперименте приняла участие группа аддиктов ($n=100$, из них: 50 мужчин и 50 женщин), негетерогенная по критерию возраста (возрастной диапазон колебался от 17 до 67 лет). Примерно в равных пропорциях в группу вошли лица с различными формами аддиктивного поведения (наркомания, алкоголизм, адреналиномания, гэмблинг, сексуальная, любовная зависимости, зависимость от отношений, интернетомания и трудоголия). Аддиктивное поведение участников группы было подтверждено диагнозом, проективными методами диагностики (использовалась методика «ГАЛС-2005»), экспертными оценками, фактами, взятыми из наблюдений знакомых и родственников испытуемых.

Методом расщепления по типу «четный – нечетный» была подтверждена репрезентативность выборки. Сравнительных исследований между мужчинами и женщинами, входящими в группу, не проводилось.

На первом этапе, используя весь диапазон диагностических сведений, в кросс-табуляционной матрице (таблице) фиксировалось наличие или отсутствие той или иной аддикции у каждого представителя выборки.

На втором этапе полученная кросс-табуляционная матрица обрабатывалась с применением критерия согласованности и корреляции ϕ -Фишера. Подобная технология расчетов позволила получить не только относительные (процентные) показатели, но и точные статистические сведения по сочетанности аддикций. Применение именно статистических критериев позволяет в большей степени прояснить картину сочетанности аддикций, поскольку процентные показатели могут указывать лишь на определенную тенденцию, которая может и не повторяться при повторных исследованиях, статистически же значимые показатели говорят об устойчивой (повторяемой и воспроизводимой) закономерности.

Данные, представленные в табл. 1, хорошо согласуются с реальной клинической картиной аддиктивного поведения и не противоречат фактам, полученным по другим источникам. Раскроем это утверждение более подробно, обратившись к данным табл. 1.

Взаимная сочетанность алкогольной зависимости с гэмблингом. Мы наблюдаем, что алкогольная зависимость сочетается с гэмблингом только в 39 % случаев, зато гэмблинг сочетается с употреблением алкоголя уже в 73 % случаев. Этому есть объяснение. Вероятно, что на определенных стадиях алкогольного опьянения у 39 % алкоголиков возникает желание испытать фарт – сыграть в азартную игру, чтобы выиграть. И в то же время известно, что употребление алкоголя у алкоголиков снижает темп интеллектуальной активности и вообще интеллект, что делает невозможным, например, сложную комбинаторную многоходовую игру в карты, поэтому гэмблинг, требующий интеллектуальных способностей в меньшей степени, сочетается с алкогольной зависимостью именно у алкоголиков.

Лица с доминирующей аддикцией в виде игромании, как правило, изначально употребляют малые дозы алкоголя. Употребление алкоголя в процессе игры подхлестывает азарт и у большей части игроманов ускоряет мыслительные и ассоциативные процессы,

Таблица 1

Процент лиц с сочетанными аддикциями и статистические сведения о сочетанности аддикций (приведены только статистически значимые данные) n=100

Тип зависимости			
Сочетанность алкогольной зависимости с:	Процент аддик- тов	Критерий ф	р
гэмблингом	39	0,42	0,00001
адреналиноманией	40	0,49	0,000001
любовной зависимостью	41	0,49	0,000001
компьютерной и Интернет	5	0,23	0,03
Сочетанность наркотической зависимости с:			
сексуальной	50	0,23	0,03
Сочетанность гэмблинга с:			
алкогольной	73	0,42	0,00001
адреналиноманией	82	0,67	0,000001
любовной	82	0,67	0,000001
Сочетанность адреналиномании с:			
алкогольной	87	0,49	0,000001
гэмблингом	72	0,67	0,000001
любовной	3	0,97	0,000001
трудоголией	20	0,25	0,02
Сочетанность сексуальной зависимости с:			
наркотической	11	0,23	0,03
от людей и отношений	11	0,23	0,03
Сочетанность любовной зависимости с:			
алкогольной	86	0,49	0,000001
гэмблингом	71	0,67	0,000001
адреналиноманией	99	0,97	0,000001
трудоголией	28	0,27	0,01
Сочетанность зависимости от людей и отношений с:			
сексуальной	2	0,23	0,03
трудоголией	63	0,32	0,001
Сочетанность компьютерной и интернет-зависимости с:			
алкогольной	14	0,23	0,03
трудоголией	54	0,31	0,002
Сочетанность трудоголии с:			
адреналиноманией	28	0,25	0,02
любовной	20	0,27	0,01
от людей и отношений	65	0,32	0,001
компьютерной и Интернет	66	0,31	0,002

что улучшает их «игровые показатели». Кроме того, известно, что проигрыш (так же как и выигрыш) может сопровождаться длительными алкогольными запоями.

Взаимная сочетанность алкогольной зависимости и адреналиномании также не про-

тиворечит фактам. Хорошо известно выражение «пьяному море по колено»; вероятно, что 40 % алкоголиков относятся именно к этой категории. Алкоголь снижает чувство страха перед опасными ситуациями, выброс в кровь адреналина побуждает аддикта тра-

тить мышечную энергию, создавая или ища опасные для жизни и здоровья ситуации (бытовые драки и убийства на почве распития алкоголя).

У 87 % адреналиноманов алкоголь выполняет двойную функцию. Во-первых, употребление алкоголя служит пусковым механизмом для разворачивания аддиктивного поведения, связанного с адреналиноманией (например, выпить для храбрости перед прыжком с моста). Во-вторых, употребление алкоголя в ходе реализации поведения, связанного с адреналиноманией, не дает снижаться уровню адреналина в крови, притупляет страх и осторожность, чем способствует манифестации новых, более рискованных форм поведения адреналиноманов.

Взаимная сочетаемость алкогольной и любовной зависимостей также находит подтверждение. Алкоголь всегда приводит к изменению сознания. То, на что человек не может решиться в нормальном состоянии сознания, становится возможным в алкогольном опьянении. Это относится и к спонтанному возникновению любовной зависимости к недоступному лицу. Если ранее установлению связи (даже в мечтах и грезах) препятствовали, например, робость, страх, застенчивость или низкая самооценка, то употребление алкоголя снимает эти преграды и запреты. Вероятно, что у 41 % алкогольных аддиктов употребление алкоголя действительно позволяет им выражать и испытывать самые страстные чувства, в том числе и в отношении недостижимых объектов любви, что как раз и является устойчивым признаком любовной зависимости.

С другой стороны, 86 % любовных аддиктов, находясь в депрессивной стадии крушения надежд на обладание объектом любви, прибегают к употреблению алкоголя как к форме самодеструкции, формируя стойкую алкогольную аддикцию («Он спился от неразделенной любви».).

Взаимная сочетаемость алкоголизма, компьютерной и интернет-зависимости. Алкоголь способствует резкому выбросу в кровь больших доз адреналина, побуждая

аддикта тратить энергию (для этого состояния даже существует бытовое выражение – «выпьет и колобродит»). Вероятно, что у 5 % алкогольных аддиктов эта трата энергии связана с возникновением желания проявить поисковую активность в недрах Интернета, с намерением усовершенствовать технические показатели своего компьютера, со стремлением связываться с друзьями в сети (Scype, ICQ, e-mail, использование социальных сетей, форумов и т. п.). Компьютер может способствовать и актуализации агрессивных и деструктивных побуждений (игра в «стрелялки» – «шуттеры» (Shooters)) [19].

С другой стороны, на ранних стадиях опьянения алкоголь ускоряет мыслительные и ассоциативные процессы. Это обстоятельство может быть использовано 14 % интернет-аддиктов для повышения качества поисковой активности в Интернете или побудить их к иным действиям, связанным с использованием компьютера. Как и обычные алкоголики, интернет-аддикты могут прибегать к алкоголю для снятия страхов и запретов, манифестации вытесненных или скрываемых чувств по отношению к виртуальным друзьям и подругам. Автору известны случаи, когда хакеры начинали взлом серверов только после значительной дозы алкоголя, чтобы снять страх перед обнаружением их активности соответствующими службами безопасности.

Здесь также отметим, что процент связи алкогольной и интернет-зависимостей достаточно мизерный, хоть и статистически значимый. Очевидно, что интернетоманам и компьютероманам для осуществления своей аддикции по большей части нужно находиться в здравом уме и трезвой памяти и они, как правило, обладают высоким уровнем интеллекта [2]. Естественно, алкоголь снижает и интеллект и производительность большей части интернетоманов. Поэтому, как видно из табл. 1, эпидемиологическая распространенность алкоголизма среди интеллектуальных «компьютерщиков» составляет всего 14 %.

Взаимная сочетаемость наркотической зависимости с сексуальной. Исследования-

ми Уоштона в 1989 г. было установлено, что 70 % кокаиновых наркоманов, проходивших амбулаторное лечение, одновременно являлись сексуальными аддиктами [5]. В ходе исследований Роусона в 2002 г. было также установлено, что 75 % мужчин с амфетаминовой наркоманией одновременно являются и сексуальными аддиктами [5]. Наши цифры несколько скромнее. Коморбидность наркотической и сексуальной зависимостей, по нашим сведениям, составляет 50%. Уоштон, выясняя причины коморбидности наркотической и сексуальной зависимостей, обнаружил «реципрокный рецидив», когда компульсивное влечение к сексу провоцировало прием кокаина, и наоборот [5].

Наши ранние исследования феномена нарушения дуального союза матери и ребенка [11] показали, что нарушение этого союза может быть одной из глубинно-психологических причин формирования наркотической зависимости. Из практики консультирования наркоманов нам известно, что прием наркотика провоцирует у ряда наркоманов галлюцинации, в сюжете которых наркоман впадает в недостижимое в нормальном состоянии глубинное чувство безмятежного единобития с матерью, дефицитарность которого испытывает всю жизнь. По отзывам наркоманов, прием наркотика актуализирует и обостряет эти чувства, «...побуждая физически испытать это единение через секс, пусть даже партнер вовсе и не мать». Секс является в этом случае эрзац-средством получения материнской любви и чувства единобития с ней.

Исследователи отмечают, что, в свою очередь, сексуальные аддикты начинают употребление наркотиков в попытках избавиться от неприятных чувств по поводу своей зависимости или напротив, вызванных случаями сексуальной несостоятельности.

Наркотики могут использоваться также для запуска аддиктивного сексуального поведения [8], для новых ощущений, усиления фантазий и сексуальных чувств [5; 14; 18; 21; 22; 23]. В любом случае для сексуальных аддиктов характерно то обстоятельство, что ад-

дикт начинает «ходить по замкнутому кругу» – употребление ПАВ ведет к усилению ощущений и фантазий, а это опять же усиливает потребность в использовании ПАВ. В нашем случае таких аддиктов выделено 11 %.

Взаимная сочетанность гэмблинга, адrenalиномании и любовной зависимости. Все эти аддикции несут в себе общие черты. Во-первых, все эти аддикции компульсивны, то есть влюбленность, желание драйва, стремление сыграть возникают внезапно для аддикта и, как правило, заранее не планируются. Во-вторых, во всех этих аддикциях присутствуют элементы соревновательности, неопределенности исхода, надежды на успех и даже уверенность в успехе, стремление взять реванш при неудачном исходе, выстраивание «верных комбинаций» для достижения успеха, возбуждение, азарт и удовольствие от осуществления аддиктивного поведения. Все эти аддикции могут незаметно переходить одна в другую или существовать одновременно [3; 20].

Интересно отметить, что сочетанность гэмблинга с адrenalиноманией и любовной аддикцией имеет идентичные показатели – 82 %. Вероятно, что в рамках этих аддикций существуют схожие психофизиологические механизмы и процессы, способствующие их началу и протеканию. Это подтверждается и высокими схожими показателями сочетанности адrenalиномании и гэмблинга – 72 %; любовной зависимости и гэмблинга – 71 %; высокими показателями сочетанности любовной аддикции и адrenalиномании – 99 %. Хотя при этом только 3 % адrenalиноманов «впадают в любовь».

Взаимная сочетанность адrenalиномании и трудоголии. Сочетанность этих аддикций можно легко объяснить, если вспомнить, что трудоголия сопряжена с постоянной погруженностью в деятельность каторжной интенсивности. Активность трудоголика сводится к бесконечному совершенствованию результатов своей работы, которая становится непродуктивной, но от которой аддикт не в состоянии отступить. Перманентный психофизиологический стресс, отчужден-

ность от иных сторон жизни, возникновение чувства тщетности, ненужности своего труда, идущие за этим аффективная агрессия и суицидальность являются одним из результатов этого замкнутого круга [6; 7]. Другими словами, если адреналиноман ищет, создает или участвует в ситуациях, непосредственно сразу угрожающих здоровью и жизни, то у трудоголиков такая ситуация создается постепенно.

Стремление трудоголика к постоянному успеху в работе и связанному с ним одобрением со стороны окружающих всегда сопровождается страхом «оказаться хуже других». Полагаем, что содержательно схожая мотивация присутствует и у адреналиноманов, организующих, например, коллективный *Base-Jumping* с телебашни или высотного крана. Начатые тренировки по паркуру часто доходят до трудоголической интенсивности, заслоняя собой все остальные дела, обязанности и вообще другие стороны жизни. Желание молодого человека быть совершенным в бессмысленном, но значимом и наполненном своим смыслом паркуре столь же сильно, как и желание бессмысленно совершенствоваться в уже хорошо сделанном у трудоголика. Поэтому не удивительно, что 28 % медленно гибнущих трудоголиков фактически готовы реализовывать суицидальные намерения, подобно адреналиноманам, а 20 % адреналиноманов с завидным рвением трудоголиков совершенствуются в способах скрытого самоубийства.

Взаимная сочетанность сексуальной аддикции и зависимости от людей и отношений. К формированию сексуальной зависимости могут приводить психотравмирующие ситуации на сексуальной почве [14; 21; 22]. В этом случае за счет механизма травматической интроекции [9; 13] может происходить фиксация сексуального аддикта на выборе определенного, конкретного типажа сексуальных партнеров с последующим навязчивым, насильственным стремлением к сексуальным связям с лицами, соответствующим только этому типу. Эта особенность 11% сексуальных аддиктов схожа со стремлением

к развитию отношений только с определенным типом лиц, встречающееся у аддиктов отношений. Своеобразное родство сексуальной аддикции и зависимости отношений мы также встречаем в случаях генеза этих аддикций на почве психотравмирующих ситуаций.

Ранее мы также отметили, что в большинстве случаев в качестве фактора формирования аддикции отношений выступает фиксация на эдипальной стадии психосексуального развития, которая заставляет искать «утраченный родительский объект и отношения» в отношениях с неродительскими объектами [9; 10; 13; 15; 24]. Формирование сексуальных отношений на этой почве с последующим развитием сексуальной зависимости от конкретного лица также не исключается. Однако мы должны отметить, что только у 2 % зависимых от отношений формируется еще и сексуальная зависимость. Достаточно малый процент эпидемиологической распространенности сочетанности зависимости от людей и отношений с сексуальной зависимостью указывает на устойчивость табу на инцестные отношения [16; 17].

Взаимная сочетанность любовной зависимости и трудоголии может быть легко объяснима, если мы выделим существенный признак, характерный как для трудоголии, так и для любовной зависимости. Прежде всего, необходимо отметить стремление к получению любви от недоступных объектов. При любовной зависимости это любовь конкретного и недоступного человека. В случае трудоголика – стремление получить любовь, признание заслуг и восхищение всего трудового коллектива. Этот признак сближает 28 % любовных аддиктов и 20 % трудоголиков.

Нарушение режима отдыха и бодрствования, пребывание в перманентном физиологическом стрессе, подчинение всего жизненного уклада и всех умонастроений одной-единственной идее (совершенствование достижений у трудоголика и обладание недоступным объектом любви у любовного аддикта) – всё это также сближает представителей этой девиации.

Любовная зависимость может возникать, например, в отношении коллеги по работе, начальника, и ради достижения их любви трудоголик трудится, словно каторжник. Любовный аддикт может, подобно трудоголику, сутками посвящать время на разработку планов по сближению с объектом любви, добывание сведений об объекте почитания, игнорировать любые иные стороны своей жизни ради совместного пребывания с объектом своей страсти и т. п.

Взаимная сочетанность зависимости от людей и отношений с трудоголией. Представлена достаточно большими процентными соотношениями на уровне статистической значимости – 63 % и 65 % соответственно. Сочетанность данных аддикций легко объяснить, если учесть, что одним из основных мотивов активности и аддиктов отношений, и трудоголиков является стремление к любви и признанию со стороны значимых лиц. Для аддикта отношений таким лицом может быть один конкретный человек либо коллектив, группа людей, с которыми аддикт отношений всегда хочет сохранять позитивные отношения и быть ведомым и опекаемым с их стороны. Для трудоголиков чаще это их трудовой коллектив. И в том, и в другом случае поведение аддиктов подчиняется стремлению заслужить признание, любовь этих внешних по отношению к ним объектов [8]. Кроме того, в ранее проведенных нами специализированных исследованиях аддиктивного поведения [12] было установлено, что зависимость от отношений является компонентом трудоголии, а трудоголия, в свою очередь, может выступать в качестве компонента зависимости от людей и отношений [12, 63-65].

Взаимная сочетанность компьютерной и интернет-аддикции с трудоголией. Также не должна вызывать вопросов, особенно в современных условиях информационного общества. Интернет, постоянное нахождение в сети и использование компьютера является неизбежно необходимым условием выполнения профессиональной деятельности (сейчас, пожалуй, в подавляющем большинстве

профессий). Постоянное обращение к компьютеру и интернет-ресурсам у 54 % интернетоманов и 66 % трудоголиков вполне может быть сопряжено с производственной необходимостью или прикрываться таковой при осуществлении аддиктивного поведения. Возможно, что именно легальность обращения к Интернету и компьютеру для осуществления необходимой профессиональной деятельности дает столь высокие проценты и статистическую значимость сочетанности трудоголии и интернетомании. Интересно отметить, что в ходе осуществления профессиональной деятельности, сопряженной с компьютером и использованием Интернета, аддикты, как правило, соскальзывают в реализацию именно аддиктивного поведения. Распространенность этой закономерности подтверждается фактом повсеместного введения контроля сетевыми администраторами за характером компьютерной активности в офисах и блокирования в большинстве частных и государственных учреждений доступа к сетевым ресурсам так называемых социальных сетей («Одноклассники», «В контакте», «Я и мой мир», «Windows in Live» «Глобал ЖЖ» и т. д.).

Итак, данные сопоставительного и статистического анализов действительно показали, что практически все рассматриваемые нами аддикции являются взаимосочетанными. Феномен коморбидности имеет реальные статистические подтверждения. Таким образом, действительно, коморбидность представляет методологическую проблему при создании инструментария для диагностики аддикций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бохан Н.А. Клиническая гетерогенность алкоголизма и коморбидность: парадигма мультиаксиальной сопряженности проблем // Наркология, 2002. № 2. С. 31-37.
2. Бурова А.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости. URL:www.cbtdoctor.ru/ (дата обращения 20.03.2009).
3. Ворошилин С.И. Расстройства привычек и влечений: феноменология проявлений и границы диагностики // Журнал практического психоло-

- га. М., 2008. № 2 (март-апрель). С. 34-47.
4. Ворошилин С.И. Психогенетический и этологический подходы к классификации нехимических (поведенческих) зависимостей // Психологические проблемы развития и существования человека в современном мире: Сборник научн. работ / Отв. ред. С.А. Минюрова. Екатеринбург, 2009. № 2. С. 59-76.
 5. Егоров А.Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) // Аддиктология. 2005. № 1. С. 65-77.
 6. Егоров А.Ю. Социально приемлемые аддикции URL:<http://www.Narcom.ru/publ/260/> (дата обращения 24.03.2009).
 7. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии, 1991. № 1. С. 8-15.
 8. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. М., Екатеринбург, 2000. 460 с.
 9. Куттер П. Современный психоанализ / Перевод с немецкого С.С. Панкова; под общей ред. В.В. Зеленского. СПб., 1997. 351 с.
 10. Лангмейер Й., Матейчек Зд. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984. 542 с.
 11. Смирнов А.В. Феномен партициптивной связи: ее содержание, смысл и нарушение // ПАСХИ. Научный психологический журнал. Екатеринбург, 1998. С. 54-70.
 12. Смирнов А.В. Аддикции и кадровая безопасность: Учеб. пособие. Екатеринбург.: Изд-во Уральск. гос. пед. ун-та, 2009. 102 с.
 13. Смирнов А.В. Екатеринбургские лекции по экспериментальной диагностике побуждений Леопольда Зонди. Екатеринбург, 2005. 256 с.
 14. Смирнов А.В. Наш взгляд на сексуальную аддикцию // Психологические проблемы развития и существования человека в современном мире: Сборник научн. трудов / Отв. ред. С.А. Минюрова. Екатеринбург, 2008. С. 155-174.
 15. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование). М., 1995. 376 с.
 16. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1989. 443 с.
 17. Фрейд З. Психоаналитические этюды / Составление Д.И. Донского, В.Ф. Круглянского; Послеслов. Т.В. Кондрашенко. Минск, 1997. 606 с.
 18. Chandra P.S., Krishna V.A., Benegal V., Ramakrishna J. High-risk sexual behaviour and sensation seeking among heavy alcohol users // Indian J. Med. Res., 2003 Feb. V. 117. P. 88-92.
 19. Griffiths M.D. Internet fuels other addictions // Students British Medical Journal. 1999. Vol. № 7. P. 428-430.
 20. Hatcher A.S. From one addiction to another: life after alcohol and drug abuse// Nurse Pract, 1989 Nov. V. 14. N 11. P. 13-20.
 21. Rice K.M. Sexual Addiction <http://www.breadonthewaters.com/> (посещение 30.07.2008)
 22. Roscbeth E.D. Sexual Addiction // www.AllPsych/Journal.com/ (дата обращения 28.07.2008).
 23. Schneider J.P., Irons R.R. Assessment and treatment of addictive sexual disorders: relevance for chemical dependency relapse// Subst. Use Misuse, 2001 Dec. V. 36. N 13. P. 1795-1820.
 24. Stevens, A., Price, J. Evolutionary psychiatry: A new beginning. London: Routledge, 2000. 302 p.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 740.159.9.072

Евенко С.А.

Московский государственный областной университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

S. Yevenko

Moscow State Regional University

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TYPES OF RUSSIAN UNIVERSITIES EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем исследования образовательной среды. На основе теоретико-методологического анализа типов образовательной среды делается вывод о том, что образовательная среда может быть представлена тремя взаимосвязанными организационно-групповыми компонентами: организационно-управленческим, коллективно-групповым и культурно-традиционным. В статье предложена авторская типология образовательной среды, в зависимости от выраженности каждого из организационно-групповых компонентов. Основными типами образовательной среды являются: «организационно-интегративный», «организационно-традиционный», «самоорганизующийся».

Ключевые слова: образовательная среда, типы образовательной среды, качество образовательной среды, выраженность признаков образовательной среды.

Abstract. The paper is devoted to the problems of educational environment research. Based on theoretical and methodological analysis of the types of educational environment, the author concluded that the educational environment can be represented by three interrelated organizational-group components: organizationally administrative, collectively group and culturally traditional. The article suggests the author's typology of educational environment, depending on the pronounced organizational and group components. The main types of educational environment are «organizational and integrative», «organizationally traditional», «self-organizing».

Key words: educational environment, types of educational environment, quality of educational environment, the pronounced signs of educational environment.

В современной российской системе образования все большее внимание уделяется исследованию образовательной среды, которая оказывает значительное влияние на формирование современного специалиста и гражданина страны.

Типология социально-психологических явлений решает задачи упорядоченного описания и объяснения разнородного по составу и содержанию множества объектов психологического знания. Поэтому для определения степени оказываемого влияния внешних условий на процесс образования одной из задач является разработка типологии образовательной среды. В основе типологии как научного метода лежит расчленение изучаемых явлений и их группировка по общему заданному теоретическому основанию с последующим обобщением в виде типа.

Идеи влияния формально заданной структуры образовательной среды на обучение студентов представлены в трудах российских ученых, предметом исследования которых является изучение системы условий формирования личности по заданному стандарту с учетом возможностей

для ее собственного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8]; организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения образовательного процесса, неразрывно связанная с человеком – субъектом обучения [4]; информационное пространство, ближайшее внешнее по отношению к обучаемому информационному окружению, совокупность условий, в которых непосредственно протекает обучение индивида [1]; совокупность всех возможностей обучения и развития личности [2].

В педагогической психологии существуют разработанные типологии образовательной среды. Родоначальник типологии образовательной среды Я. Корчак [5] обосновал четыре типа образовательной среды: «догматическая», «творческая», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры».

Используя методiku векторного моделирования образовательной среды, В.А. Ясвин [8] при помощи системы координат, состоящей из двух осей: «свобода – зависимость» и «активность – пассивность», – выстраивает собственную типологию образовательной среды – «пассивной зависимости», «пассивной свободы», «свободной пассивности», «свободной активности», «зависимой активности», «активной зависимости».

С.В. Тарасов [7] выделяет следующие критерии типологизации образовательной среды: а) по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманитарная – технократическая); б) по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная); в) по степени творческой активности (творческая – регламентированная); г) по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая).

Однако выделенные основания для типологии образовательной среды не в полной мере учитывают роль профессорско-преподавательского состава как объекта управления образовательным процессом, интеграционные внутригрупповые процессы и

влияние культурно-традиционных аспектов на образовательную среду.

Теоретико-методологический анализ образовательной среды позволил обосновать ее как совокупность организационно-управленческих, коллективно-групповых и культурно-традиционных условий, определяющих качество обучения и воспитания студентов российских вузов.

В ходе исследования был проведен анализ условий образовательной среды, влияющих на качество обучения студентов. Потенциальный круг таких условий был очерчен в ходе теоретического анализа проблемы.

Исследуемые средовые особенности образовательного пространства, соотносимые с качеством обучения студентов, могут определяться в роли внешнего ресурса [1] – организация воспитательной работы, стилевые особенности применения преподавателем мер дисциплинирования, морально-психологический климат в группе.

Качество образовательной среды может усиливать/ослаблять ее воздействие, создавая студентам возможности для качественного обучения. Внешние условия определяют специфику поведения студентов, способствуя или препятствуя адекватной ориентировке в тех или иных, значимых для саморазвития и деятельности обстоятельствах, усиливая или уменьшая определенность ситуаций выбора, в целом мотивируя или фрустрируя удовлетворение потребностей в обучении.

К числу условий образовательной среды, определяющих поведение студентов, были отнесены:

а) культурно-традиционные – наличие традиций и обычаев, направленных на формирование культа учебы, препятствующих возникновению конфликтов в студенческих коллективах [1, 154].

Обоснованность включения данных условий обусловлена наличием традиций в образовательных учреждениях, направленных на формирование дружеских и товарищеских взаимоотношений, снижающих конфликты, повышающих активность в познавательной деятельности;

б) качества, влияющие на функциональность организационно-управленческих условий: регулирование взаимоотношений между обучающимися, мотивация на достижение успеха в обучении со стороны профессорско-преподавательского состава.

Данные качества способствуют обеспечению бесконфликтного поведения, эффективной реализации познавательной активности студентов; поиску и нахождению необходимого варианта действий, согласованности с нормативными требованиями образовательной системы, одобряемых алгоритмов удовлетворения образовательных потребностей;

в) особенности коллективно-групповых условий образовательной среды, характеризующих социально-психологический климат в студенческой группе, взаимоотношения в коллективе, ролевое регулирование [3, 133].

Данные условия способствуют упорядочению действий и поступков субъектов образовательного процесса как носителей действия, поддержанию ее целостности, снятия напряженности и конфликтов, обеспечению необходимого уровня социально-психологического комфорта, целостности студенческого коллектива, высокому качеству жизнедеятельности.

Перечисленные условия составляют объ-

ективную основу, обеспечивая существенные предпосылки для качественного обучения студентов российских вузов.

Решение задачи выявления типологии образовательной среды осуществлялось посредством применения *кластерного анализа* (применялся метод анализа средних значений). В качестве переменных, на основе которых осуществлялось объединение условий образовательной среды в типологические группы, выступали индивидуальные показатели, характеризующие уровень выраженности объективных тенденций в применении мер стимуляции познавательной активности, традиций и интеграции. В этих целях использовались результаты, полученные при социально-психологическом тестировании.

Выраженность средовых признаков, характеризующих три группы условий образовательной среды, различна. В первом кластере достаточно хорошо развитый *организационно-управленческий* показатель предполагает эффективную регуляцию поведения студентов существующими средствами повышения познавательной активности, что позволяет уменьшить число конфликтов, способствует эффективной интеграции обучаемых в коллектив, дает возможность почувствовать себя важным и значимым элементом образо-

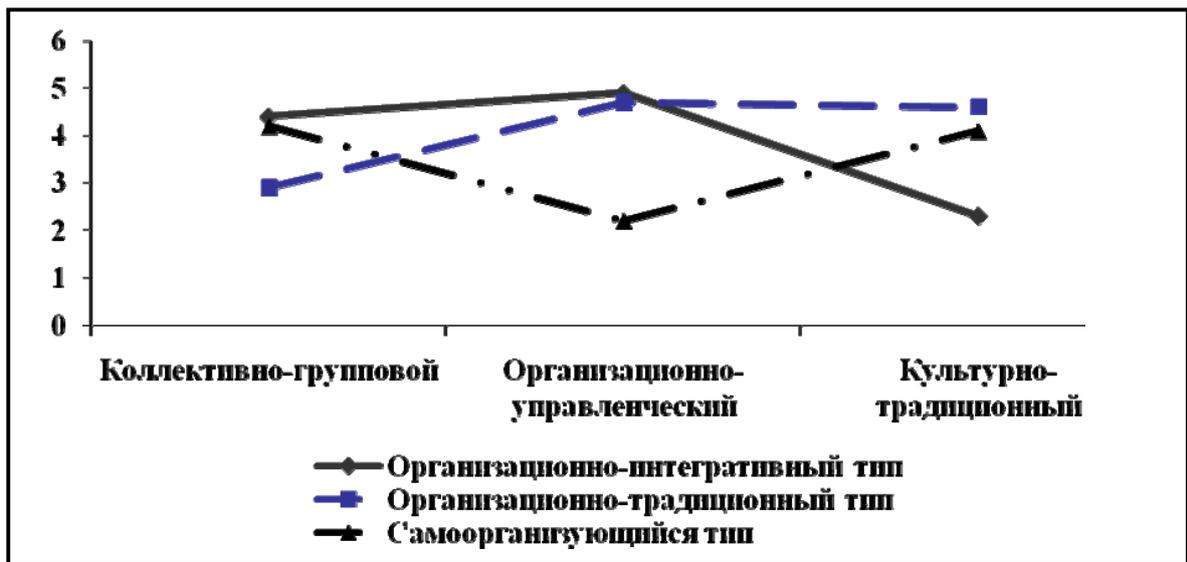


Рис. 1. Типы условий образовательной среды

вательной системы. Данный тип можно охарактеризовать как *организационно-интегративный* (см. рис.1).

Высокий уровень объективных характеристик в первом типе (*организационно-интегративном*) при ведущей роли организационно-управленческого компонента позволяет предположить, что в образовательной среде данного типа в большей мере, чем в других, заданы и активно поддерживаются субъектами образовательной системы нормативные формы поведения студентов. Незначительная разница в уровнях выраженности коллективно-группового компонента свидетельствует о том, что в первом типе условий образовательной среды неформальная организация студенческого коллектива также подкрепляет познавательную активность обучаемых такими формами, как шефство, наставничество, кураторство.

Второй тип условий образовательной среды может быть назван *организационно-традиционный*. Организационно-управленческие и культурно-традиционные переменные в данном типе хорошо выражены, тогда как коллективно-групповые имеет низкие значения.

Проинтерпретировать распределение показателей данного профиля можно следующим образом: умелое и грамотное применение способов повышения познавательной активности субъектами образовательного процесса позволяет подкреплять позитивную активность студентов, транслировать обучаемым образцы поведения, направленные на повышение уровня обучения, однако лидеры неформальной студенческой группы, носители негативных неформальных традиций различными отрицательными инициациями провоцируют возникновение конфликтов, снижают мотивацию на обучение.

Третий тип условий образовательной среды – *самоорганизующийся* – характеризуется умеренно выраженными показателями коллективно-групповых и культурно-традиционных компонентов. В то же время этот тип значительно уступает первому и второму по организационно-управленческому показателю. В профиле данного типа наиболее заметна

диспропорция между перечисленными переменными. Так, например, логично предположить, что достаточно хорошо развитые студенческие традиции не в достаточной степени подкрепляются формально заданной системой мер повышения познавательной активности. В силу этого происходит компенсация организационно-управленческой компоненты трансляцией норм и правил поведения неформальной структурой студенческого коллектива.

Таким образом, каждый из типов образовательной среды содержит в себе возможности для создания различных условий, способствующих/затрудняющих образование человека, т. е. обладает образовательным потенциалом. Образовательная среда задает пределы существования не только субъекта, но и объекта образовательного процесса. Разработанная типология образовательной среды позволяет осуществлять прогнозирование особенностей формирования и развития типа личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В., Логинова В.В. Психологические особенности и профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: Монография [Текст] / А.В. Булгаков. М., 2009. 412 с.
2. Дерябо С.Д. Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 39-43.
3. Евенко С.Л., Жуков А.М. Диагностика и профилактика отклоняющегося поведения военнослужащих: Монография / Под ред. А.Г. Караяни. М., 2009. 245 с.
4. Ильченко О.А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России, 2006. № 4. С. 42-47.
5. Корчак Я. Как любить ребенка. М., 2003. 70 с.
6. Соколова О.И. Управление развитием информационной инфраструктуры вуза как ресурса научно-педагогической деятельности: Монография. Волгоград, 2006. 382 с.
7. Тарасов С.В. Образовательная среда современной школы: проблемы и подходы к изучению [Текст] // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. СПб., 2002. С. 15-26.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд. М., 2001. 368 с.

УДК 159.923:316.6

Корчемный П.А., Попова И.П.

Московский государственный областной университет

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ НА КОНФЛИКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

P. Korchemny

Moscow State Regional University

I. Popova

Yekaterinburg University of Humanities

THE INFLUENCE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL STATE ON TEACHER-PUPIL CONFLICT INTERACTION

Аннотация. Рассматриваются особенности влияния социально-психологического самочувствия на конфликтное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Социально-психологическое самочувствие представлено в различных аспектах: поведенческий, когнитивный, эмоциональный. Под конфликтным взаимодействием субъектов образовательного процесса понимается реакция учителя, противоречащая поведению ученика. Показано, что влияние социально-психологического самочувствия на личность может быть двояким: стимулирующим и тормозящим. Социально-психологическое самочувствие учителя рассматривается как состояние динамического равновесия между требованиями социума и социально-психологической зрелостью личности, отражающее степень гармоничности её отношений с социальным окружением и степень её социально-психологической зрелости.

Ключевые слова: социально-психологическое самочувствие, образовательный процесс, конфликтное взаимодействие, когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспект.

Abstract. The article considers the influence of social and psychological state on teacher-pupil conflict interaction. Social and psychological state is presented on different levels and in various aspects: behavior aspect, cognitive aspect, emotional aspect. The education process conflict interaction is considered as teacher's response that runs counter pupil's behavior. It is shown that the influence of social and psychological state can be of two kinds: stimulating (encouraging) and inhibiting (putting down the creative initiative, activity and energy of person). Social and psychological state is regarded as a dynamic balance state between the requirements of the society and social and psychological maturity of the person. It reflects the degree of harmony of the person's relationship with social environment and the degree of his/her social and psychological maturity.

Key words: social and psychological state, education process, conflict interaction, cognitive aspect, emotional aspect, behavior aspect.

В настоящее время внимание ученых различных школ и направлений все чаще обращается к анализу такого феномена, как социально-психологическое самочувствие. И если за последние годы данный феномен не получил должного изучения, то это можно объяснить только той причиной, что уровень социально-психологического самочувствия у большинства населения с каждым годом снижается. В то же время, на наш взгляд, подобные исследования чрезвычайно важны и актуальны, поскольку именно уровень социально-психологического самочувствия может выступать своего рода интегральным показателем, свидетельствующим о результативности курса, который проводит политическое руководство страны,

показателем той «социальной цены», которую население платит за этот курс, а также уровня адаптации рядовых граждан к изменяющимся социальным условиям. Данные положения особенно актуальны для такой категории населения, как учителя общеобразовательных школ, которые повседневно общаются с подрастающим поколением, и от их самочувствия во многом будет зависеть направленность формирования тех или иных качеств человека. Еще в начале века П.Ф. Каптерев отметил, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [2, 595]. Это вдвойне важно и потому, что социальное самочувствие учителей в России никогда не отличалось особенным оптимизмом.

С методологической точки зрения исследования влияния социально-психологического самочувствия на конфликтность в школе в качестве основного подхода могут быть взяты исследования Н.Е. Симонович [4] и Н.Н. Симонович [5], которые, вслед за А.А. Русалиновой [3, 49-61], в его структуре включают три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Они подчеркивают, что наряду с когнитивным (восприятие и понимание социальных процессов и своего собственного места в них) и эмоциональным (оценка и переживание социальных явлений и своей включенности в них) компонентами необходимо выделять третий компонент или аспект изучения социального самочувствия – поведенческий, включающий готовность человека к определенным действиям, направленным на поддержание или изменение тех социально-психологических условий и той сложившейся ситуации, которая обеспечивает оптимальное социальное самочувствие.

Именно наличие всех трех указанных аспектов охватывает и описывает социальное самочувствие наиболее полно, во всем его объеме. Таким образом, представляется, что независимо от выделяемого уровня анализа социального самочувствия, оно по своей

природе является социально-психологическим явлением, возникающим всегда в системе «человек – общество» и отражающим в интегральном виде разные аспекты социального бытия людей как субъектов общественных отношений. Являясь результатом отражения разных аспектов жизнедеятельности человека как общественного существа, преобладающее социально-психологическое самочувствие становится фактором, через который преломляется любая активность человека. При этом им определяется не только мера включенности индивида в деятельность, в общение, но и характер направленности его общественной активности, ее эффективность. Известно, например, что от самочувствия людей, от их психического состояния, зависит производительность труда, качество произведенного продукта [1, 174].

Влияние социально-психологическое самочувствия на личность может быть двояким: стимулирующим (поощряющим) и тормозящим (подавляющим творческую инициативу, активность и энергию личности, развертывание ее потенциалов).

Так, по данным исследования, проведенного в четырёх школах г. Екатеринбурга (в исследовании приняли участие 134 педагога в возрасте 23-64 лет), были выявлены некоторые особенности влияния социально-психологического самочувствия на взаимодействие учитель – ученик. Педагоги с высоким уровнем социально-психологического самочувствия (14 %) оценивают свою деятельность как творческую, стимулирующую человека к саморазвитию. Они видят в своих учениках потенциал, личность, для них нет «трудных» и плохих учеников, а есть дети «с особенностями восприятия и мышления». 21 % педагогов с показателями социально-психологического самочувствия выше среднего оценивают свою профессию как призвание и видят перспективы в дальнейшей работе в школе. Для данной категории учителей характерно такое взаимоотношение с учениками, как сотрудничество.

Педагоги с социально-психологическим самочувствием ниже среднего (37 %) счита-

ют, что работа учителя в современной школе наполнена отрицательными эмоциями, постоянным нервным напряжением, с детьми очень трудно найти контакт, и на уроке большую часть времени они тратят на поддержание дисциплины.

Учителя с низким социально-психологическим самочувствием (28 %) считают, что современные школьники в основной своей массе «необучаемы», «с ними невозможно работать». Такой учитель каждый день идёт на работу, «как на каторгу». На вопрос о смене профессиональной деятельности педагоги с низким социально-психологическим самочувствием отвечают, что «больше ничего не умеют» и что учителю помимо школы очень трудно найти работу.

В структуру социально-психологического самочувствия входят также эмоциональные состояния, характеризующиеся меньшей устойчивостью, являющиеся более динамичными, быстро меняющимися и часто менее осознанными, недостаточно отрефлектированными личностью. И хотя эти состояния носят ситуативный характер, они также составляют реальный фон жизнедеятельности человека и сопровождаются объективными последствиями. Даже неосознаваемые изменения в психическом состоянии заметно влияют на дееспособность личности и коллектива, снижая их или повышая. Изменчивость одного из важных компонентов самочувствия – его эмоциональной составляющей – предопределяет результативность труда. При исследовании уровня конфликтности в педагогическом коллективе средних общеобразовательных школ 81 % учителей отметили, что из трёх личных качеств (раздражительность, обидчивость и нетерпимость критики других) чаще всего стараются изжить в себе раздражительность. Обидчивость стараются побороть в себе 7 % и 12 % борются с нетерпимостью критики других. На вопрос – по отношению к кому чаще всего испытывают раздражительность, педагоги ответили, что чаще всего их раздражают ученики, на втором месте – коллеги и администрация.

Поведенческий компонент изучения социального самочувствия позволяет исследовать носителя социального самочувствия как активного субъекта и проследить обратное влияние социального самочувствия на социально-психологические процессы разного уровня. «Взрослое» восприятие мира очень отличается от детского. То, что представляется взрослым пустяком, может показаться младшему школьнику катастрофой вселенского масштаба. Мы, взрослые, иногда смеемся над тем, что происходит на переменах, не верим детям, считаем, что они притворяются или балуются. Нередко случается, что мы не обращаем внимания на страдания учеников, на настоящую душевную боль, но при этом придаем огромное значение тому, что для них кажется пустяками. В результате у обучаемого может сложиться ощущение или даже убеждение в том, что взрослые совершенно не способны его понять. Не способны понять – значит, не способны и помочь. Вокруг ребенка сгущается атмосфера одиночества и безысходности, он чувствует себя напуганным, незащищенным и беспомощным. И как результат – конфликтное поведение, порой неадекватные, агрессивные реакции.

В ходе нашего исследования были опрошены 285 учащихся 5, 6 и 7 классов. На вопрос «Что я больше всего ценю в своих учителях?» 81 % назвали доброту и отзывчивость. Результаты исследования показывают, насколько важны понимание и искренняя поддержка учителем ученика в процессе обучения. Школьники подросткового возраста особенно тонко чувствуют отношение к ним учителя, и часто от этого зависит, каким будет взаимодействие учитель – ученик.

Характер проявления поведенческой активности может варьировать от пассивного принятия и переживания своей социальной позиции до активного стремления привести ее в соответствие с собственными представлениями о своем месте в социуме.

Исследование показало, что для педагогов с высоким уровнем социально-психологического самочувствия (14 %) самым ценным в жизни является наличие тёплых отношений

людьми и возможность повышать свой уровень профессионального мастерства. «Быть понятым другими и добиться признания и уважения» – такая ценность значима для педагогов с уровнем социально-психологического самочувствия выше среднего (21 %). Для учителей с низким (28 %) и ниже среднего (37 %) уровнем социально-психологического самочувствия самой высшей потребностью является материальное благополучие. На последнем месте в иерархии ценностей для них оказались: стремление узнавать что-то новое и занятие делом, требующим полной отдачи. В конфликтной ситуации такие педагоги стремятся добиться удовлетворения своих интересов во что бы то ни стало. Причиной конфликта в большинстве случаев они видят «неадекватное поведение учеников», считают, что нет смысла обращаться за помощью к школьному психологу, потому что «психолог всегда на стороне детей».

Характерной особенностью поведения в конфликтной ситуации для учителей с уровнем социально-психологического самочувствия ниже среднего является приспособление, принесение в жертву собственных интересов ради другого (18 % из 37 %). Наиболее часто встречающимися последствиями такого поведения являются неприятие детей учителями, безразличие или враждебность с их стороны, что вызывает агрессивные реакции со стороны ученика, неуверенность в собственной безопасности.

Неприятие детей учителями – это одна из базовых причин проявления агрессивности, и, кстати, не только детской. Статистика подтверждает такой факт: нередко приступы агрессивности у учителей по отношению к учащимся проявляются во взаимодействии с нежеланными учениками. Учителя с низким социально-психологическим самочувствием (21 %) в анонимной анкете признались, что среди их учеников есть дети, которых они «терпеть не могут», одно их присутствие на уроке «выводит учителя из себя». Некоторые учителя бывают не готовы к тому, чтобы у них появился нестандартный ученик, который требует особого подхода, кропотливой

индивидуальной работы. Хотя учитель может не говорить ученику напрямую, что его требования раздражают учителя, ученик прекрасно осведомлен об этом, так как «считывает» информацию с жестов и интонации других учеников. Такие учащиеся стараются любыми средствами доказать, что имеют право на существование, что они хорошие и не хуже других. Они пытаются завоевать столь необходимую им учительскую любовь и, как правило, делают это довольно агрессивно.

Очень тяжело бывает ученикам, педагоги которых безразличны, а то и враждебны по отношению к ним. 35 % педагогов с уровнем социально-психологического самочувствия ниже среднего на вопрос «Как Вы ведёте себя, если ученик вам по каким-то причинам не нравится?» ответили, что просто игнорируют его «как на уроке, так и во внеурочное время». Как правило, это приводит к разрушению положительных эмоциональных связей между учителем и учениками.

Социально-психологическое самочувствие учителя – это состояние динамического равновесия между требованиями социума и социально-психологической зрелостью личности. Оно отражает степень гармоничности отношений личности с социальным окружением и степень ее социально-психологической зрелости. Игнорирование данного обстоятельства может стать базой возникновения новых конфликтов, так как углубления кризисного состояния общества негативно сказываются на социальном самочувствии учителей, а в последующем – и на складывающихся взаимоотношениях между учителем и учениками.

Межличностные отношения, совпадающие с основным репертуаром ролей конвенциональных отношений, усиливают эффективность совместной учебной деятельности обучающихся и педагогической деятельности учителя, тогда как их внутреннее расхождение ведет к ее нарушению. Лежащие в основе этих отношений симпатия (антипатия), принятие (неприятие), совпадение ценностных ориентаций или их расхождение, соот-

ветствие или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности (общения) и многое другое могут облегчить, либо существенно затруднить взаимодействие субъектов образовательного пространства, особенно в ситуации конфликта.

Следует отметить, что под конфликтным взаимодействием субъектов образовательного пространства понимается всякая реакция учителя, противоречащая поведению ученика. Конфликтное взаимодействие проявляется в любом несогласии одного из субъектов образовательного процесса с мыслями, чувствами, действиями другого, что придает конфликту динамизм, реализуется во внешних действиях, противоборстве, противопоставлении, столкновении целей и интересов. По своему содержанию оно тождественно конфронтации, способствующей трансформации личности.

Социально-психологическое самочувствие, включая социально-нравственную и индивидуально-личностную составляющие, характеризует активность педагога в социальных и социально-психологических ситуациях. Под влиянием социально-психологического самочувствия у учителей и их учащихся формируются черты характера, изменяется отношение к своей жизни и деятельности, складываются межличностные отношения. Для эффективной педагогической деятельности необходимо оптимизировать внешнюю и внутреннюю оценки социально-психологического самочувствия учителя в системе внутришкольного управления.

Учет социально-психологического самочувствия как фактора регуляции активности учителя в конфликтном взаимодействии в школе может осуществляться, с одной стороны, за счет аккумуляции информации о психическом состоянии (самочувствии) педагогов, об их отношениях с окружающими, о преобладающем психическом настрое в школе; с другой – путем формирования социально-психологического климата в школе, обучения субъектов образовательного пространства приемам управления собой и

защиты от конфликта, навыкам разрешения конфликтных ситуаций.

Таким образом, оптимизация конфликтного взаимодействия субъектов образовательного пространства в школе будет результативной, если будут учитываться следующие основные группы факторов, определяющие в конечном счете самочувствие учителей: административно-функциональные (условия труда, обеспеченность учебного процесса техническими средствами обучения, компьютерами, Интернетом, организация учебного времени, режима труда и отдыха), экономические (система оплаты труда, своевременность получения денежного содержания, справедливое распределение материальных вознаграждений, льготы, премии, надбавки и т. д.), управленческие (стиль и методы управления педагогами, этика взаимодействия управленческого и исполнительного звена), психологические (взаимоотношения педагогов между собой, степень социально-психологической совместимости, уровень конфликтности, взаимоотношения педагогов с представителями администрации школы, групповое мнение, нормы и традиции поведения).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Жуков В.И. Демографический потенциал России. М., 2010. 460 с.
2. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. М., 1982. С. 595.
3. Русалинова А.А. Социальное самочувствие человека в современном мире как научная проблема // Вестник СПбГУ. 1994. Сер. 6. Вып. 1. С. 49-61.
4. Симонович Н.Е. Социальное самочувствие людей и технологии его исследования в современной России: Дисс... докт. психологич. наук. М., 2003. 370 с.
5. Симонович Н.Н. Особенности социального самочувствия молодежи: Дисс ... канд. псих. наук. М., 2007. 184 с.

УДК 159.9.072.432

Вагурин И.В.

Московский городской психолого-педагогический университет

ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ В ГРУППАХ РАЗНОГО ТИПА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

I. Vagurin

Moscow City Psycho-Pedagogical University

TOLERANCE IN DIFFERENT TYPES OF PSYCHOLOGY STUDENT GROUPS

Аннотация. В статье анализируются особенности специфики проявления толерантности у студентов-психологов в учебных группах разного типа. Результаты исследования получены с помощью методов психодиагностики, включающих процедуры изучения межличностных отношений в группе и личные опросники. Доказывается, что существует прямая связь между уровнем толерантности и типом учебной группы, показано, каким образом уровень толерантности и разные ее виды изменяются в зависимости от этапов развития группы. Целый ряд выявленных закономерностей проявления толерантности позволит в процессе обучения в вузе осуществлять целенаправленное воздействие на формирование и развитие этой профессионально важной компетенции студентов-психологов.

Ключевые слова: толерантность, межличностные отношения, статус, учебная группа, студенты-психологи.

Abstract. The article analyzes the specific features of tolerance shown in different types of psychology student groups. The results of this research were obtained with the help of psycho-diagnostics methods, including the procedures of researching of interpersonal attitudes in a group and personal inquirers. It was proved, that there is a direct interconnection between the level of tolerance and the type of student group. It was shown how the level and kinds of tolerance change at different stages of the group development. The obtained regularities will allow to form and develop this professionally important competence among psychology students.

Key words: tolerance, interpersonal attitudes, status, student group, psychology students

Проблема толерантности привлекает к себе особое внимание как исследователей, так и общества, причем в последнее время этот интерес только усиливается в связи с требованиями времени. Известно немалое количество работ, посвященных разным аспектам этого феномена. Предложены общие подходы к толерантности как психологическому (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, С.К. Бондырева, А.Б. Орлов, А. Шапиро и др.) и социально-психологическому явлению (Г.Л. Бардиер, Г.У. Солдатова и др.). Анализируются социально-психологические и личные факторы разных видов толерантности (этнической, религиозной, национальной, расовой и др.) (Д. Бродский, Л.М. Дробижева, Е.Г. Луковицкая, Н.В. Мольденгауэр, Е.И. Шайгерова и др.). Немаловажно для нас и рассмотрение толерантности в контексте образовательного и воспитательного процесса (И.В. Крутова, О.В. Ладыкова, А.В. Никольский, М.С. Мириманова, Т.А. Ерахтина и др.). Толерантность рассматривается и развивается в рамках проблемы общения (Г.С. Кожухарь, В.А. Лабунская, Т.П. Скрипкина и др.).

Однако, несмотря на большое количество исследований, посвященных конкретным видам

толерантности, еще недостаточно изучены особенности становления и развития толерантности как целостного социально-психологического феномена в его взаимосвязи со спецификой взаимодействия и взаимоотношений членов малой группы. В частности, практически отсутствуют исследования толерантности у студентов-психологов в процессе их профессионального становления в период обучения в вузе в контексте группового членства.

Проблема исследования базируется на противоречии между повышенными требованиями общества и профессии к развитию у студентов-психологов толерантности и недостаточной изученностью особенностей формирования и развития ее как целостного социально-психологического феномена в его взаимосвязи со спецификой этапов развития малой группы.

Объектом данного исследования явились межличностные отношения. В качестве его *предмета* выступила специфика проявления уровня толерантности в зависимости от разных типов малой группы.

Методы исследования. В качестве диагностических методов исследования был использован следующий блок процедур:

1) методы исследования межличностных отношений в группе: социометрия, аутосоциометрия, референтометрия, аутореферентометрия, методический прием определения неформальной власти, методика мотивационного ядра выбора, модифицированный вариант методики мотивационного ядра выбора (статус толерантности) [6, 409-426];

2) личностные опросники: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова и др.) [10, 46-50]; методика диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) [10, 60-66]; шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман) [10, 66-72]; шкала враждебности (Кук – Медлей) [8, 288].

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что толерантность как целостный социально-психологический феномен имеет качественную специфику, свя-

занную с этапами развития малой группы.

Основной целью представляемой в данной статье части проведенного исследования является анализ толерантности у студентов-психологов в зависимости от курса обучения и независимо от их половой принадлежности.

В исследовании приняли участие 204 человека – студенты-психологи 1-го, 3-го и 5-го курсов одного из Московских вузов. Возраст респондентов от 17,5 до 23,6 лет. Среди них: 47 юношей (22 %) и 157 девушек (78 %).

Для обработки полученных данных использовался пакет математической статистики SPSS (версия 17.0). В данной статье приведены результаты, полученные с помощью описательной статистики, критерия Колмогорова-Смирнова, коэффициентов ранговой корреляции Спирмена. При определении достоверности различий между тремя курсами был использован непараметрический статистический тест Крускала-Уоллиса.

Теоретические и методологические основы исследования составили акмеологический и аксиологический подходы [3; 4; 5], трехфакторная модель «значимого другого» [7; 9].

А.Г. Асмолов подчеркивает, что толерантность предполагает готовность принимать других людей такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия, подразумевая взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Являясь важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, толерантность проявляется в уважительном отношении к позиции и ценностям других людей [1].

В рамках социально-психологического подхода толерантность понимается прежде всего как установка, отношение, потребность, ценность, норма, взгляд, убеждение; также это некая морально-правовая категория, на становление и закрепление которой оказывает влияние общество [2].

С целью выявления статуса толерантности студента в группе мы модифицировали процедуру мотивационного ядра выбора – в

качестве мотива выбора студенты оценивали степень проявления сокурсниками толерантности в системе групповых отношений. Вначале было проведено анкетирование студентов, чтобы выявить их представления о содержании понятия «межличностная толерантность». На основе результатов анкетирования было сформулировано определение данного понятия, которое далее использовалось в качестве критерия толерантности (мотивационного ядра выбора) в процессе предпочтения и ранжирования респондентами одноклассников. Студентам предлагалось следующее определение, раскрывающее, по нашему мнению, статус толерантности члена группы: *Толерантность* – стремление к установлению и поддержанию позитивного взаимодействия с людьми, которые отличаются от нас по тем или иным признакам или не придерживаются общепринятых суждений. Толерантность проявляется в активной нравственной позиции и установке на диалог и взаимопонимание с представителями другой культурной, национальной, этнической, религиозной или социальной среды; в способности к сопереживанию, налаживанию таких отношений, которые не причиняют вред другим индивидам при реализации собственных свобод; понимание и принятие многообразия индивидуальности других людей как самостоятельных и самоценных.

Отметим, что в статье описываются полученные данные, но по причине ограниченности объема статьи их объяснение – задача дальнейшего анализа. Кроме того, заметим, что при определении достоверности различий между тремя курсами был использован непараметрический статистический тест Крускала-Уоллиса. Выбор данного критерия был обусловлен, во-первых, тем, что количество выборок больше двух, а во-вторых, тем, что при проверке полученных данных на нормальность распределения (одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова) результаты анализа показали значимые отклонения социометрических и референтометрических статусов от нормальной кривой (при $p < 0.05$). Для выявления характера меж-

личностных отношений в группах разных курсов был использован ранговый критерий корреляции Спирмена.

Анализ и обсуждение результатов

Выбор групп первого, третьего и пятого курсов был обусловлен тем, что, по нашему мнению, эти три разных курса являются, по сути, типичными представителями определенного этапа развития группы. Так, учебные группы первокурсников мы рассматривали как сообщества «становящиеся», то есть в социально-психологическом плане чаще всего просоциальные ассоциации, где значимость индивидов друг для друга не имеет пока еще своей четко сформированной базы, референтным предпочтениям еще только предстоит сложиться на протяжении последующих пяти лет. В становящихся группах опосредованность межличностных отношений целями, задачами и содержанием деятельности существенно ниже, чем в группах-кооперациях. По сути дела, в интересующем нас плане речь идет о том, что эмоциональная составляющая межличностных отношений в группах-ассоциациях качественно выше, чем в группах-кооперациях. Группы третьего курса мы оценивали как группы зрелые. Такие группы могут быть охарактеризованы как просоциальные кооперации (что подтвердили эмпирические данные, выявившие как наличие ярко выраженной среднестатусной прослойки, так и вполне сбалансированных полярных статусных страт). В группах-кооперациях на первое место выдвигается организационно-деятельностная составляющая, а эмоциональная составляющая снижается. Члены группы осознают необходимость межличностного взаимодействия на протяжении еще достаточно длительного времени, и референтность ее членов друг для друга довольно четко определена и имеет откровенную связь со статусом власти. Пятикурсников можно отнести к группам «умирающим». У них представление об окончательности выбора достаточно резко снижает деятельностную составляющую общения, а следовательно, и интрагруппового строения, и выводит на первый план эмоциональную характерис-

тику партнеров по взаимодействию. Однако, по нашему мнению, что и подтвердили полученные экспериментальные данные, в подобном роде группе продолжают оказывать определенное влияние организационно-деловые характеристики лидера, связанные со всеми предшествующими делами в рамках актуальной деятельности группы. Взаимность референтных предпочтений здесь даже ниже, чем у первокурсников, поскольку последних связывает все-таки осознание дальнейшего взаимодействия на протяжении нескольких лет.

Проанализировав эмпирические данные, мы сравнили ранговый ряд, полученный при помощи социометрии, и ранговый ряд, полученный при помощи референтометрической методики, с ранговым рядом по властной структуре и определить, какая составляющая (социометрическая или референтометрическая) является мотивирующей при определении внутри группы того или иного властно-статусного места каждого члена группы. По результатам анализа, на первом и пятом курсах аттракционная составляющая статусности ($r = -0,588$ для 1-го курса и $r = -0,834$ для 5-го курса при $p = 0,01$) преобладает над референтной ($r = -0,321$ для 1-го курса и $r = -0,47$ для 5-го курса при $p = 0,05$), в то время как на третьем курсе главенствующее положение занимает референтная составляющая статусности ($r = -0,557$ при $p = 0,01$) по сравнению с аттракционной ($r = -0,49$ при $p = 0,05$). Таким образом, наш выбор курсов подтвердился.

Рассмотрим результаты исследования для выявления уровня развития толерантности. Используя результаты опросника «Индекс толерантности», мы выявили три уровня толерантности для каждого испытуемого: высокий, средний и низкий. Однако для респондентов, получивших баллы, близкие к верхней или нижней границе, ситуация не столь однозначная. Кроме того, подавляющее большинство респондентов оказывается именно на среднем уровне. Поэтому нам показалось интересным, используя данные наших дополняющих методик, выделить 4 группы: высокий уровень толерантности,

средний уровень толерантности с тенденцией к высокому, средний уровень толерантности с тенденцией к низкому, низкий уровень толерантности. Такое разбиение позволило «разрезать толстый» средний уровень и получить, во-первых, более ровные срезы, а во-вторых, исследовать более точно наибольшую выборку наших респондентов.

Итак, на первом этапе исследования уровня толерантности мы выявили, к какому из трех уровней толерантности можно отнести каждого из наших респондентов. Затем мы посчитали усредненное значение для каждого респондента внутри группы и усредненное значение для каждого курса. Соответственно, для первого курса: высокий уровень толерантности имеют 4 % студентов, средний уровень у 85 % студентов, низкий уровень у 11 % студентов; для третьего курса картина следующая: высокий уровень – 5 % студентов, средний уровень – 94 %, низкий уровень у 1 % студентов; для пятого курса результаты таковы: высокий уровень толерантности – 10 % студентов, средний – 90 %, низкого уровня толерантности у пятикурсников не наблюдается.

Используя эти данные, мы составили следующую цепочку изменения (в порядке возрастания): для высокого уровня толерантности: 1 курс – 3 курс – 5 курс; для среднего уровня толерантности: 1 курс – 5 курс – 3 курс; для низкого уровня толерантности: 5 курс – 3 курс – 1 курс. Тот факт, что, по нашим эмпирическим данным, количество высокотолерантных студентов возрастает, а количество низкотолерантных учащихся уменьшается с повышением года обучения, вполне понятен – эксперимент проводился среди студентов-психологов, которые во время обучения изучают специальные предметы, в том числе непосредственно касающиеся толерантности (этнопсихология и др). В силу тех же причин средний уровень толерантности у первокурсников меньше, чем у третькурсников и пятикурсников. У студентов пятого курса он меньше, чем у третьего, поскольку мировоззрение пятикурсников, студентов последнего года обучения, впол-

не сложилось, их распределение по уровням уже более жестко определилось: количество низкоуровневых уменьшилось или вообще отсутствует, а часть среднеуровневых перешло на уровень выше.

Затем, как было указано выше, мы смогли проследить и различные тенденции внутри самого большого, среднего, уровня толерантности у студентов разного года обучения. Усредненные данные в процентном соотношении выстраиваются так: для первого курса: средний уровень толерантности с тенденцией к высокому уровню – 33 %, средний уровень толерантности с тенденцией к низкому уровню – 52,5 %. Для третьего курса: средний уровень толерантности с тенденцией к высокому уровню – 38,4 %, средний уровень толерантности с тенденцией к низкому уровню – 56 %. Для пятого курса: средний уровень толерантности с тенденцией к высокому уровню – 38 %, средний уровень толерантности с тенденцией к низкому уровню – 52 %. Итак, исходя из полученных данных, мы видим, что нам удалось достаточно ровно разрезать слой среднего уровня на два слоя: первый 33-38 % и второй – 52-56 %. Соответственно, соотношение при исследовании тенденций среди студентов, имеющих средний уровень толерантности, для групп разных курсов будет выстраиваться так (в порядке убывания): средний уровень толерантности с тенденцией к высокому уровню: 3 курс – 5 курс – 1 курс; средний уровень толерантности с тенденцией к низкому уровню: 3 курс–1 курс–5 курс. Напомним, что средний уровень толерантности изменялся следующим образом: 3 курс–5 курс–1 курс. Таким образом, можно утверждать, что такой порядок характерен для среднего уровня с тенденцией к высокому. Для среднего уровня с тенденцией к низкому он другой: соотношение 3 и 5 курсов остаются, как мы видим, такими же, однако меняется соотношение 5 и 1 курса. Действительно, количество студентов, имеющих средний уровень с тенденцией к низкому у пятикурсников меньше, чем у первокурсников в силу того, что пятикурсники уже определились в сво-

их ценностных ориентирах, чем первокурсники, и часть студентов, имеющих средний с тенденцией к низкому уровню, поднялась на ступеньку выше.

Теперь рассмотрим связи толерантности с другими статусными позициями в группе. Отметим, что в нижеприведенной табл. 1 указаны только обнаруженные значимые связи.

Напомним, что индекс толерантности является интегративным показателем, объединяющим такие виды толерантности, как этническая, социальная толерантность и толерантность как черта личности. Исходя из данных табл. 1, индекс толерантности имеет значимую связь (при $p < 0,01$) со всеми видами статуса студентов в группе для первокурсников. Причем чем выше индекс толерантности, тем выше социометрический и аутосоциометрический статус (включающий деловой и эмоциональный критерий выбора), референтометрическая и аутореферентометрическая позиция. Этническая, социальная толерантность и толерантность как черта личности также имеют прямые значимые связи со всеми видами статуса. Увеличение индекса толерантности позитивно связано с повышением толерантной позиции в группе и ростом неформальной власти. У третьекурсников значимые связи со всеми статусными позициями, кроме неформальной власти, то есть для них оценка по этим видам толерантности не связана с их внутригрупповым статусом. У пятикурсников не обнаружено значимой связи индекса толерантности с референтометрическим и аутореферентометрическим статусами, у них деловой критерий мотивации, как уже было отмечено, снижен по сравнению с эмоциональным.

Проанализируем, каким образом коммуникативная толерантность связана с разными видами внутригруппового статуса. Как видно из табл. 1, коммуникативная толерантность у первокурсников имеет высокозначимые связи со всеми видами статусных позиций внутригруппового взаимодействия. У третьекурсников преобладает деловой критерий мотивации в оценке коммуника-

тивной толерантности. У пятикурсников обнаружены значимые связи только с толерантной позицией и неформальной властью. Таким образом, чем выше они оценивают свою коммуникативную толерантность, тем выше их статус в группе.

Рассмотрим теперь, как интолерантные качества связаны с разными видами статуса. Исходя из данных табл. 1, интолерантные проявления у первокурсников имеют значимые связи со всеми статусными позициями внутригруппового взаимодействия. Поскольку они имеют обратную связь со статусными позициями, то можно утверждать, что, чем более сильно интолерантные качества будут проявлять первокурсники, тем ниже будет их внутригрупповой статус. У третькурсников хоть и более слабые, но значимые связи агрессивности со статусом толерантности и реферетометрическим статусом. То есть при оценке своей толерантности агрес-

сивность они рассматривают как затрудняющий элемент решения насущных практических задач и, соответственно, понижающий внутригрупповой статус. У пятикурсников значимых связей интолерантных качеств и статусных позиций не обнаружено.

Теперь проанализируем связи между базовыми убеждениями, которые мы понимаем, вслед за Г.У. Солдатовой [10, 46], как ценностную основу толерантности, и разными видами статусных позиций студентов. У первокурсников обнаружены значимые связи между категорией *отношение к благосклонности окружающего мира* и всеми статусными позициями в группе. Таким образом, именно это ценностно-смысловое образование у них является механизмом актуализации как толерантной позиции, так и ее проявлений в разных видах толерантного поведения. Базовые убеждения – *об осмысленности мира и о собственной ценности* – имеют значи-

Таблица 1

Значимые связи между разными видами статуса и толерантностью

	Социометрический статус	Ауто-социометрия	Статус толерантности	Неформальная власть	Референтометрия	Ауто-референтометрия	
Индекс толерантности							
1 курс	,619(**)	,595(**)	-,746(**)	-,891(**)	,388(**)	,478(**)	
3 курс	,449(**)	,385(**)	-,263(*)		,530(**)	,549(**)	
5 курс	,540(**)	,562(**)	-,772(**)	-,693(**)			
Коммуникативная толерантность							
1 курс	-,702(**)	-,702(**)	,747(**)	,810(**)	-,483(**)	-,503(**)	
3 курс			,419(**)	,398(**)	-,376(**)	-,352(**)	
5 курс			,320(*)	,312(*)			
Интолерантность							
1 курс	цинизм	-,504(**)	-,506(**)	,566(**)	,393(**)	-,350(**)	-,317(**)
	агрессия	-,521(**)	-,499(**)	,571(**)	,495(**)	-,247(*)	-,199
	враждебность	-,446(**)	-,403(**)	,549(**)	,519(**)	-,338(**)	-,314(**)
3 курс	цинизм					-,308(*)	-,322(**)
	агрессия			,307(*)		-,241(*)	
	враждебность			,258(*)		-,251(*)	

* корреляции значимы при $p < 0.05$

** корреляции значимы при $p < 0.01$

мые, но более слабо выраженные связи с толерантным статусом в группе ($r=-0,267$, при $p<0,01$) и с неформальной властью ($r=-0,457$, при $p<0,05$). То есть чем выше у студентов первокурсников оценка собственной ценности и отношение к осмысленности мира, тем выше их толерантная позиция и неформальная власть в группе. У студентов третьего курса имеется значимая связь категории *отношение к благосклонности окружающего мира* только с социометрическим статусом ($r=0,261$, при $p<0,01$), а это указывает на то, что они при оценке своего отношения к благосклонности окружающего мира опираются на эмоциональный критерий и эта оценка не влияет на их внутригрупповой статус. У пятикурсников присутствует значимая связь только категории *отношение к осмысленности мира* с референтометрическим статусом ($r=-0,284$, при $p<0,01$), а значит, при оценке этой категории у них задействован деловой критерий, и эта оценка также не связана с их внутригрупповым статусом.

Итак, мы показали, что в зависимости от года обучения студентов-психологов обнаружены различия в структурно-содержательном строении толерантности как целостного феномена, при этом чем выше студенты-психологи оценивают свою толерантность как личностную характеристику, тем выше у них статус в групповом взаимодействии и тем более позитивно оценивают они систему межличностных отношений с другими людьми.

При определении достоверности различий между тремя курсами был использован непараметрический статистический тест Крускала-Уоллиса. Для расчета мы использовали данные описательной статистики (средние значения и стандартные отклонения). Используя полученные данные и критические табличные значения ($\chi_{20,05}=5,991$ и $\chi_{20,01}=9,210$), мы определили, что статистическая достоверность различия результатов трех курсов для подавляющего большинства шкал (78 %) подтверждается на пятипроцентном уровне.

Заключение

Анализ показал, что аттракционная и референтная составляющие статусности зависят от этапов развития группы. В группах становящихся и «умирающих» (1 и 5 курс) аттракционная составляющая статусности будет преобладать над референтной составляющей, а в группах зрелых (3 курс) на первое место выйдет деловой мотив.

В зависимости от года обучения, в нашем случае и типа ученической группы, у студентов-психологов обнаружены различия в структурно-содержательном строении толерантности как целостного феномена. Все респонденты, независимо от курса обучения, демонстрируют по отношению к представителям других этнических групп *средний уровень толерантности*. Что касается *социальной толерантности*, то все респонденты обладают *высоким уровнем толерантности*. Респонденты всех курсов имеют по шкале «Толерантность как черта личности» *средний уровень толерантности*. Этническая, социальная толерантность и толерантность как черта личности также имеют прямые значимые связи со всеми видами статуса. При этом у пятикурсников при оценке этих видов толерантности задействован эмоциональный критерий.

При исследовании *коммуникативной толерантности* наиболее нетерпимыми при взаимодействии у нас оказались первокурсники. И самый высокий уровень коммуникативной толерантности оказался у третьекурсников. При этом чем выше коммуникативная толерантность у первокурсников и третьекурсников, тем выше их внутригрупповые статусные позиции. У пятикурсников оценка коммуникативной толерантности связана только с иерархическим статусом внутри группы.

При исследовании базовых убеждений студентов обнаружено, что, чем выше у студентов первокурсников оценка собственной ценности и отношение к осмысленности мира, тем выше их толерантная позиция и неформальная власть в группе. Третьекурс-

ники при оценке своего отношения к благо-склонности окружающего мира опираются на эмоциональный критерий, и эта оценка не влияет на их внутригрупповой статус. У пятикурсников при оценке отношения к осмысленности мира задействован деловой критерий, и эта оценка не связана с их внутригрупповым статусом.

При исследовании интолерантных проявлений обнаружено, что, чем более сильно интолерантные качества проявляют первокурсники, тем ниже их внутригрупповой статус. Третьекурсники при оценке своей толерантности агрессивность рассматривают как затрудняющий элемент решения насущных практических задач и, соответственно, понижающий внутригрупповой статус. У пятикурсников значимых связей интолерантных качеств и статусных позиций не обнаружено.

Кроме того, зафиксированы следующие закономерности:

1) базовые убеждения можно рассматривать как характеристику ценностно-смысловой основы толерантности, при этом чем выше у студентов оценка собственной ценности, тем выше их толерантность;

2) чем выше коммуникативная толерантность, тем сильнее проявляется интолерантность, прежде всего враждебность и агрессивность;

3) чем большее значение имеет деловая мотивация, тем выше и толерантность, и статусность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность». Век толерантности // Научно-публицистический вестник. Вып. 1-2. М., 2001. С. 8-18.
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности. СПб, 2005. 120 с.
3. Кожухарь Г.С. Акмеологический и аксиологический подходы к проблеме толерантности в межличностном общении. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Материалы VIII–X симпозиумов / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. М., 2004. Ч.1. 328 с.
4. Кожухарь Г.С. Модель усиленной мотивации: взаимодействие базовых механизмов межличностной толерантности (для специалистов помогающих профессий) // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 15-29.
5. Кожухарь Г.С. Исследование коммуникативных профессионально важных качеств у студентов-психологов // Вопросы психологии, 2008. С. 127-137.
6. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М., 2007. 464 с.
7. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. М., 2006. 272 с.
8. Лабунская В.А., Бреус Е.Д., Менджеричкая Ю.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М., 2001. 288 с.
9. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7-18.
10. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М., 2008. 172 с.

УДК 316.614.6

Хижняк Л.А.

Московский государственный областной университет

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

L. Khizhnyak

Moscow State Regional University

SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Аннотация. В статье рассматривается проблема социальной реабилитации детей с нарушениями интеллекта и их семей с позиций целостного экосистемного подхода. Осуществлена попытка выделить приоритетные формы и технологии реабилитации данной категории в условиях реабилитационного центра. Определены основные этапы реабилитации детей с интеллектуальной недостаточностью, выделены ключевые аспекты реабилитационной работы. В статье рассмотрены проблемы организации реабилитации инвалидов в Российской Федерации и предложены возможные пути их решения на основе разработки базы, определяющей систему организации и взаимодействия реабилитационных структур и подготовки специалистов реабилитационного профиля.

Ключевые слова: реабилитация, социальная реабилитация, нарушение интеллекта, технология реабилитации, адаптация, интеграция.

Abstract. The article considers the problem of social rehabilitation of mentally handicapped children and their families from the angle of integral ecosystem approach. The author attempts at identifying priority-driven forms and technologies of rehabilitating this category in a special center. The basic stages and the key aspects of rehabilitation of mentally handicapped children are determined. The article examines the problems of organization of invalid rehabilitation in the Russian Federation and suggests possible ways of their solution based the development of the system of organization and interaction of rehabilitative structures and rehabilitation specialists training.

Key words: rehabilitation, social rehabilitation, deranged intellect, rehabilitation technology, adaptation, integration.

Изменения, произошедшие в последние десятилетия в гуманитарной сфере жизни российского общества, в числе прочего, выразились в усилении внимания к тем категориям и группам населения, специфические социальные проблемы которых прежде либо неоправданно рассматривались как незначимые, либо не замечались и игнорировались, либо намеренно замалчивались и скрывались. Речь идет, в частности, о лицах с ограниченными возможностями здоровья (инвалидах), в том числе о детях и взрослых с нарушениями интеллекта.

В настоящее время изменилось само отношение к людям с инвалидностью: члены общества стали более внимательно, с пониманием относиться к их потребностям. Большое внимание уделяется включению в общество лиц с нарушениями интеллекта. Социальная реабилитация является главным фактором успешной интеграции инвалидов в общество, их трудоустройства, полноценной, равноправной и активной жизни.

Принципиальное значение для успешной реализации данной функции и задачи приобретает кадровое обеспечение соответствующей практической деятельности, т. е. насыщение ее инфраструктуры специалистами, владеющими современными эффективными социально-ре-

абилитационными технологиями. Обучение кадрового состава должно быть направлено на приобщение специалистов к новой «философии» взаимодействия общества с людьми с проблемами интеллекта и на выработку практикоориентированных представлений о проведении реабилитационной работы, направленной на включение людей с интеллектуальной недостаточностью в общество.

Наиболее важное условие реабилитации умственно отсталых детей – раннее выявление, своевременное и поэтапное оказание лечебной и коррекционно-педагогической помощи, которая осуществляется сетью учреждений, дифференцированных с учетом возраста и степени психического недоразвития. Эта сеть включает в себя специализированные ясли и дома ребенка для детей с последствиями органических поражений ЦНС и интеллектуальным недоразвитием, детские сады для умственно отсталых детей, вспомогательные школы и школы-интернаты для обучаемых олигофренов школьного возраста, специализированные профессионально-технические училища для умственно отсталых подростков, а также интернаты социального обеспечения для глубоко умственно отсталых. Детям с интеллектуальным дефектом в тяжелой и умеренной степени, а также с более легким интеллектуальным недоразвитием, но с наличием дополнительной симптоматики, затрудняющей обучение и воспитание ребенка, выплачивается пенсионное пособие по детской инвалидности [1].

Реабилитация детей данной категории предусматривает системные интегральные усилия специалистов по социальной реабилитации, педагогов, психологов или психотерапевтов, а при наличии психопатологии врачей-психиатров. Огромное внимание необходимо уделять работе с семьей и родителями, которые также должны принимать активное участие в мероприятиях, проводимых с их детьми.

С целью профилактической деятельности умственной отсталости очень важно проводить регулярное обследование будущих матерей, они должны посещать гинекологические кабинеты, полностью исключить

потребление наркотических препаратов, уделять большое внимание здоровому образу жизни.

Одной из основных задач обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта является оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности и личности в целом, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества. Целью социальной реабилитации умственно отсталых детей является наиболее полное развитие у ребёнка с ограниченными возможностями духовных и физических сил посредством использования его сохранных функций, возникающих потребностей и интересов, его собственной активности и создания соответствующих внешних и внутренних условий, в которых они могут наиболее эффективно проявляться [2].

Практика специальной коррекционной школы для детей с нарушениями интеллекта показывает, что проблемы социальной адаптации умственно отсталых учащихся решаются в последние годы все труднее и труднее, хотя ее цели и задачи всегда учитывались при определении сути коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми. Однако полного представления о содержании социальной адаптации как процессе, а также конкретных путях его разрешения в школе, в семье, на производстве до сих пор не существует [3].

Главная задача всех лиц, работающих с ребенком-инвалидом, состоит в том, чтобы обеспечить положительные изменения в развитии его как личности. Для этого необходим комплексный, системный подход, предполагающий учет как внешних, так и внутренних факторов, воздействующих на личность. Вот почему деятельность специалиста по социальной реабилитации детей с интеллектуальной недостаточностью должна быть многоплановой и включать в себя все основные направления социально-реабилитационного процесса.

Таковыми направлениями, на наш взгляд, являются: организаторская деятельность; деятельность по диагностике психического

и личностного развития ребенка; развивающая и коррекционная работа; консультирование и просвещение детей, родителей и специалистов, занимающихся с детьми; деятельность по охране здоровья и безопасности жизнедеятельности и социальная работа.

Исходя из анализа научной литературы и социальных опросов специалистов, нами были выделены следующие формы реабилитации детей с нарушениями интеллекта: социально-медицинская, социокультурная, социальная, психолого-педагогическая и трудовая (в основном в рамках творчества). При определении приоритетных форм реабилитации умственно отсталых детей мнения специалистов разделились. Большинство респондентов считают комплексную реабилитацию приоритетной при работе с данной категорией детей. Примерно треть отдают приоритет социально-бытовой реабилитации. Остальные говорят о том, что приоритеты в выборе форм реабилитации зависят от возраста ребенка. Например, в младшем возрасте приоритет должен отдаваться медицинской реабилитации, в более старшем психологической и педагогической реабилитации, в подростковом трудовой.

Основными **этапами** реабилитации детей с интеллектуальной недостаточностью являются следующие.

1. Лечебные мероприятия. Начальным звеном системы общей реабилитации инвалидов является медицинская реабилитация, которая представляет собой комплекс мер, направленных на восстановление утраченных функций или компенсацию нарушенных функций, приостановление прогрессирования заболеваний. Медицинская реабилитация неразрывна с лечебным процессом – уже в ходе оказания медицинских услуг потерявшему здоровье индивиду должны учитываться возможности дальнейшей реабилитации.

2. Коррекционно-развивающее обучение (занятия с логопедом, психологом, учителем-дефектологом).

3. Социальная адаптация.

Чтобы реализовать названные задачи, специалист по социальной реабилитации

должен знать все направления и аспекты работы с детьми с умственной отсталостью.

Аспекты реабилитационной работы с детьми с интеллектуальной недостаточности следующие.

I. Основные (типичные) нарушения, определяющие мероприятия социальной реабилитации:

1) нарушения психомоторных функций и речи;

2) локальные нарушения отдельных сенсорно-перцептивных, мнестических, интеллектуальных функций;

3) локальные эмоционально-мотивационные нарушения;

4) системные нарушения интеллектуальной деятельности;

5) эмоционально-мотивационные нарушения на уровне личности;

6) патологическое развитие личности;

7) нарушения психического развития церебро-органического происхождения;

8) нарушения психического развития соматогенного происхождения;

9) комплексные, системные, разноуровневые психологические расстройства;

10) акцентуации, характерологические дисгармонии и другие психологические особенности, не относящиеся к разряду психо- и патопсихологических особенностей, но затрудняющие успешность социальной адаптации ребенка.

II. Основные задачи социальной реабилитации:

1) компенсация нарушенных психических функций;

2) снятие (ликвидация) разного рода психо- и патопсихологической симптоматики;

3) формирование психологических особенностей, способствующих успешности социальной адаптации ребенка;

4) психологическое обеспечение возможности адекватно профессионального самоопределения;

5) психологическое обеспечение оптимальной позиции ребенка в отношении других реабилитационных мероприятий (медицинских, социальных, педагогических и т. п.).

6) формирование средовых условий, в том числе внутрисемейных, стимулирующих психическое развитие ребенка.

III. Конечная цель социальной реабилитации:

1) развитие способностей адекватного поведения;

2) развитие способностей общения с окружающими;

3) развитие способностей самообслуживания;

4) уменьшение (ликвидация) ограничений к получению образования;

5) уменьшение (ликвидация) ограничений в профессиональном самоопределении;

6) уменьшение (ликвидация) ограничений к интеграции в общество.

IV. Основные факторы, определяющие характер социальной реабилитации:

1) особенности актуального психического (соматического) состояния ребенка и уровень реабилитационного потенциала;

2) возраст, социальный статус его семьи, особенности ближайшего окружения;

3) специфика регионального социально-экономического потенциала (наличие реабилитационных центров и соответствующих учреждений), их научно-методологическая и техническая база, наличие соответствующих специалистов и т. п.

4) учет специфики актуальных мероприятий других аспектов реабилитации (медицинской, педагогической, социальной).

V. Средствами реабилитационного воздействия могут быть:

1) различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и др.);

2) психологическая помощь (психолого-профилактическая и просветительская работа, психологическое консультирование, психокоррекция и психотерапия);

3) специальная помощь (игротерапия, арттерапия или терапия искусством, музыкотерапия, библиотерапия, танцевальная терапия, проективный рисунок, сочинение историй, сказкотерапия, куклотерапия);

4) предметы материальной и духовной культуры.

Необходимо сказать, что сам процесс социальной реабилитации протекает только в деятельности [1]. Она обеспечивает познание ребенком окружающего мира, порождает новые потребности, стимулирует возникновение у детей чувств, активизирует волю, является важнейшим источником овладения опытом межличностных отношений и поведения. Основными видами деятельности ребенка и подростка, в которых они наиболее полно развиваются, являются игра, учение и труд.

Кроме реабилитационных занятий, которые могут проходить в виде тренинга, учебного занятия, в социально-реабилитационной практике используются и другие формы: кружки и секции различного профиля, проведение различных вечеров, встреч, дискотек, экскурсий, работа в мастерских и т. д. Проводится амбулаторно-комплексная реабилитация (социальная, медицинская, профессиональная) инвалидов с рождения до 18 лет. Реализуются следующие направления деятельности: работа с детьми; работа с подростками; работа с родителями; научно-методическая работа. Помощь детям с интеллектуальной недостаточностью предусматривает социально-психологическую поддержку их семей.

В последнее время развиваются новые формы работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью, проживающими в семье, и их близким окружением. Например, на базе ДДИ № 15, № 28 и ДДИ «Южное Бутово» открыты реабилитационные отделения дневного пребывания для оказания детям с отклонениями в умственном и физическом развитии квалифицированной реабилитационной медико-социальной, педагогической помощи, обеспечения их максимально полной своевременной адаптации к жизни в семье и обществе [3].

В заключение изложенного следует отметить, что результативность психологической реабилитации детей с умственной отсталостью должна и может определяться следующими факторами: комплексностью, системностью и последовательностью осуществляемого воздействия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. 368 с.
2. Никитин В.А. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина. М., 2008. 326 с.
3. Дети с нарушением интеллекта [электронный ресурс] // Особый ребенок [сайт]. URL: http://www.invalid-detstva.ru/nar_intel.php/nar_intel.php (дата обращения 12.04.2011).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.27

Егорова Н.М.

Московский государственный областной университет

ВЛИЯНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ НА МЕЖГРУППОВУЮ АДАПТАЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ

N. Yegorova

Moscow State Regional University

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT EFFECT ON SCHOOLCHILDREN'S INTER-GROUP ADAPTATION

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования влияния поликультурной образовательной среды школы на межгрупповую адаптацию школьников. Проведен контент-анализ характеристик школьных образовательных сред. Рассмотрены и сопоставлены уровни адаптации детей-мигрантов и детей местных жителей в поликультурной образовательной среде в зависимости от реализации программы по оптимизации межгрупповой адаптации. Выявлены взаимосвязи между общими характеристиками взаимодействий и способами их регулирования.

Ключевые слова: межгрупповая адаптация, образовательная среда, поликультурность, дети-мигранты.

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the influence of multicultural educational environment of school on the level of ethnic identity and tolerance of schoolchildren. A content analysis of the characteristics of school learning environments was done. The levels of migrant and local children's adaptation in multicultural educational environment were examined and compared, depending on the program to optimize inter-group adaptation. Interconnections between common characteristics of interactions and ways of their regulation were revealed.

Key words: inter-group adaptation, educational environment, multiculturalism, migrant children.

Характерным признаком современности является рост этнической миграции. В настоящее время все больше стран становятся поликультурными сообществами, не исключая Россию. Мигранты обладают высокой динамичностью и предприимчивостью, покидая привычное место жительства в поисках лучшей жизни для своих семей. Поликультурность пронизывает и школьное образование. Нередко в одном классе можно встретить представителей различных национальностей, религий и культур. Поэтому встает вопрос о создании в школьной образовательной среде таких условий, которые помогут всем субъектам образовательного процесса лучше понять и принять друг друга. Необходимо оказывать помощь детям-мигрантам по адаптации в новой социокультурной среде, а местным жителям – по преодолению мигрантофобии.

В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду «как совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в *социальном и пространственно-предметном окружении*» [4, 57]. В основе анализа взаимодействия личности и образовательной среды лежит четырехкомпонентная модель: субъекты образо-

вательного процесса, социальный компонент образовательной среды, пространственно-предметный компонент образовательной среды, технологический компонент образовательной среды. Субъекты поликультурной образовательной среды школы (обучающиеся – местные жители и дети-мигранты, их родители, педагоги, администрация, обслуживающий персонал) организуют образовательную среду. В процессе взаимодействия оказывают на нее воздействие, в то же время образовательная среда воздействует на каждого субъекта своими компонентами. Пространственно-предметные и социальные компоненты тесно взаимосвязаны. Качество образовательной среды зависит от качества пространственно-предметного компонента, социального компонента и их взаимосвязи [6]. В нашем исследовании рассмотрены три типа школьных образовательных сред: 1 тип – экспериментальная поликультурная образовательная среда, в которой происходит обогащение пространственно-предметного и технологического компонентов за счет разработки и реализации программы по оптимизации межгрупповой адаптации (МГА), что способствует обогащению и социального компонента образовательной среды; 2 тип – контрольная поликультурная образовательная среда без реализации программы по оптимизации межгрупповой адаптации; 3 тип – контрольная образовательная среда, в которой среди субъектов малый процент детей-мигрантов и их родителей, и также не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации.

Согласно концепции межгрупповой адаптации А.В. Булгакова «Межгрупповая адаптация (социально-психологическая адаптация групп друг к другу) – это процесс/результат по оптимизации взаимодействия групп между собой. Итогом межгрупповой адаптации является исполнение группами задач совместной деятельности, удержание либо достижение ими нового социально-психологического статуса, реализации соответствующих социально-психологических ролевых функций» [1, 16].

Опытно-экспериментальное изучение межгрупповой адаптации школьников в поликультурной образовательной среде проводилось через реализацию двух взаимосвязанных направлений: 1) разработку и апробацию программы по оптимизации МГА в поликультурной образовательной среде; 2) анализа и сравнения социального компонента школьной образовательной среды и экспериментального исследования общих характеристик взаимодействий и способов их регулирования, а также уровня адаптивности детей-мигрантов и детей местных жителей.

Методика исследования включала в себя планирование опытно-экспериментальной работы, подбор диагностического инструментария, разработку психолого-педагогической программы по оптимизации МГА в поликультурной образовательной среде. В исследовании были применены следующие методы: анализ документов, наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, констатирующий эксперимент. Для обработки эмпирических данных использовались статистические методы: анализ средних величин (метод сравнения с использованием t-критерия Стьюдента для установления достоверных различий); корреляционный анализ Пирсона.

Для отбора репрезентативной выборки нами был проанализирован процентный состав обучающихся-мигрантов во всех школах Солнечногорского района Московской области. Результаты показали, что в городских школах – в среднем 5 %, в сельских школах – в среднем 14 %, по району в среднем – 8,6 % детей-мигрантов. Были отобраны три школы, в которых выявлено максимальное значение детей-мигрантов (от 21 % до 53 %). Общая выборка составила 97 человек, из них 47 человек из первой школы (1а) – экспериментальная группа, 25 человек из второй школы (2к) и 25 человек из третьей школы (3к) – контрольные группы. В первой школе (1а) в течение четырех лет реализуется программа по оптимизации МГА. Во второй (2к) и третьей (3к) школах реализация данной

программы не проводилась. В группы испытуемых были включены обучающиеся подросткового (11–14 лет) и юношеского (15–18 лет) возрастов.

В качестве рабочей гипотезы мы выдвинули следующие предположения.

1. Уровень адаптивности и составляющих ее компонентов школьников зависит от степени обогащения социального, пространственно-предметного и технологического компонентов школьной образовательной среды.

2. Уровень адаптивности и составляющих ее компонентов у школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде, в которой реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, выше, чем у школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде, где такая программа не ведется.

3. Стили взаимодействий между школьниками в поликультурной образовательной среде и стили выхода из конфликтной ситуации зависят от наличия и реализации в школе программы по оптимизации межгрупповой адаптации.

4. Существуют взаимосвязи между уровнем адаптивности школьников, общими характеристиками взаимодействий школьников в поликультурной образовательной среде и способами поведения в конфликтных ситуациях.

В исследовании использовались методика контент-анализа характеристик образовательных сред, по В.А. Ясвину, для проведения сравнительного анализа социального компонента школьной образовательной среды экспериментальной (1э) и контрольных (2к, 3к) школ, а также психодиагностические методики для выявления группового своеобразия: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд, методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной), методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

1. При проектировании образователь-

ной среды поликультурной школы приоритетным принципом должен быть принцип организации персонально адекватной образовательной среды. В ней необходимо обеспечить возможность развития всех субъектов с учетом их возрастных, половых и других специфических индивидуальных особенностей, в том числе и этнических. По словам В.А. Ясвина: «При организации социального компонента данный принцип реализуется в педагогической организации толерантного межличностного взаимодействия, при котором происходит принятие и поддержка каждого субъекта вне зависимости от его специфических личностных особенностей, не допускаются какие-либо формы дискриминации воспитанников по какому бы то ни было критерию» [4, 69]. В процессе исследования проводился контент-анализ образовательных сред экспериментальной и контрольных школ по следующим дескрипторам: широта, интенсивность, модальность и устойчивость. Структурно-содержательная характеристика образовательной среды – широта, – показывающая включенность в нее субъектов, объектов, процессов, явлений, выше в поликультурных школах (1э, 2к, 3к). Структурно-динамическая характеристика образовательной среды – интенсивность, – показывающая степень насыщенности ее условиями и возможностями, выше в контрольных школах. Выявлено отличие по модальности экспериментальной школы от контрольных школ. Модальность характеризует образовательную среду с качественной точки зрения. Коэффициент модальности, отражающий степень использования учащимися ресурсов среды и ее развивающих возможностей, в экспериментальной школе (1э) выше по сравнению с контрольными (2к, 3к). Характеристика стабильности во времени – устойчивость – во всех образовательных средах одинаковая.

2. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд использовалась для исследования общего уровня адаптивности школьников. Здесь адаптивность рассматривается

как интегрирующая по шкалам: «приятие себя», «приятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль», «доминирование», а дезадаптивность – как интегрирующая по шкалам: «неприятие себя», «неприятие других», «эмоциональный дискомфорт», «внешний контроль», «ведомость», «эскапизм». Кроме этого, данная методика имеет шкалу «лживость».

Результаты исследования показывают, что уровень дезадаптивности школьников в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже [$t=2.80$, $p<0.01$], чем во второй контрольной (2к) школе, а также по шкалам «неприятие себя» [$t=2.15$, $p<0.05$], «неприятие других» [$t=2.01$, $p<0.05$], «эмоциональный дискомфорт» [$t=2.55$, $p<0.05$], «ведомость» [$t=2.0$, $p<0.05$] и значимо выше по шкале «внутренний контроль» [$t=2.85$, $p<0.01$]. Уровень адаптивности школьников в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше [$t=2.46$, $p<0.05$], чем в третьей контрольной (3к) школе, а также по шкалам «приятие себя» [$t=2.01$, $p<0.05$], «приятие других» [$t=2.66$, $p<0.01$], «внутренний контроль» [$t=2.41$, $p<0.05$].

Различий по признаку «местный житель – мигрант» в первой экспериментальной (1э) школе не обнаружено. Во второй контрольной (2к) школе значения по шкалам «эмоциональный дискомфорт» [$t=2.58$, $p<0.05$] и «внутренний контроль» [$t=2.17$, $p<0.05$] у местных жителей значимо больше.

По шкале «лживость» показали результаты выше нормы в первой экспериментальной (1э) школе 4 % местных жителей, во второй контрольной (2к) школе – 8 % местных жителей и 4 % детей-мигрантов, в третьей контрольной (3к) школе – 8 % местных жителей. Таким образом, можно подтвердить высокое психологическое напряжение, недоверие и боязнь открыться детей в контрольных школах. При организации образовательной среды следует уделять внимание не только детям-мигрантам, но и местным жителям.

3. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной)

рассматривает способы регулирования взаимодействия. Чтобы описать типы поведения людей в конфликтных ситуациях, К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими в которой являются кооперация и напористость. С помощью этой методики мы определили приоритетные способы выхода школьников из трудных ситуаций общения. В данной методике выделяется пять стратегий выхода из конфликтных ситуаций: 1) соперничество – стремление добиться своих интересов в ущерб другому; 2) сотрудничество – взаимодействие на основе удовлетворения интересов обеих сторон; 3) компромисс – соглашение на основе взаимных уступок; 4) избегание – отсутствие стремления к кооперации и достижению своих целей; 5) приспособление – принесение в жертву собственных интересов ради другого.

По результатам исследования было выявлено, что значения по шкале «соперничество» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=3.51$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=2.05$, $p<0.05$]. Значения по шкале «сотрудничество» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.08$, $p<0.05$]. Значения по шкале «приспособление» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем в третьей контрольной (3к) школе [$t=2.18$, $p<0.05$]. Значения по шкале «соперничество» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем во второй контрольной (2к) и в третьей контрольной (3к) вместе взятых школах [$t=3.38$, $p<0.01$]. Значения по шкале «сотрудничество» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) и в третьей контрольной (3к) вместе взятых школах [$t=2.49$, $p<0.05$]. Значения по шкале «компромисс» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) и в третьей контрольной (3к) вместе взятых школах [$t=2.11$, $p<0.05$]. Значения по шкале «приспособление» в первой экспериментальной (1э) школе

значимо выше, чем во второй контрольной (2к) и в третьей контрольной (3к) вместе взятых школах [$t=2.13$, $p<0.05$].

Сравнивая стили поведения в конфликтных ситуациях по возрастному признаку, можно отметить, что в первой экспериментальной (1э) школе значение по шкале «соперничество» в юношеском возрасте значимо выше, чем в подростковом возрасте [$t=2.49$, $p<0.05$], во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет. Сравнивая стили поведения в конфликтных ситуациях по половому признаку, можно отметить, что в первой экспериментальной (1э) школе значение по шкале «избегание» у мальчиков значимо выше [$t=2.19$, $p<0.05$], а по шкале «приспособление» у девочек значимо выше [$t=2.39$, $p<0.05$], во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет. Сравнивая стили поведения в конфликтных ситуациях по признаку «местный житель – мигрант», можно отметить, что и в первой экспериментальной (1э) школе, и во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет.

4. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири рассматривает общие характеристики взаимодействия, индикаторами здесь выступают доминантность – подчиненность, дружелюбность – агрессивность. Данная методика выявляет преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

Результаты исследования позволили определить, что значения по шкале «авторитарный стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.71$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=2.13$, $p<0.05$]. Значения по шкале «эгоистичный стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.23$, $p<0.05$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=4.35$, $p<0.01$]. Значения по шкале «агрессивный стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем в третьей контрольной (3к) школе [$t=2.23$, $p<0.05$]. Значения по шкале «подчиняемый стиль поведе-

ния» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=4.25$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=4.86$, $p<0.01$]. Значения по шкале «зависимый стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=3.56$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=4.90$, $p<0.01$]. Значения по шкале «дружелюбный стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.75$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школах [$t=3.92$, $p<0.01$]. Значения по шкале «альтруистический стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.77$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=3.68$, $p<0.01$].

Сравнение стилей поведения по возрастному признаку показало, что и в первой экспериментальной (1э) школе, и во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет. Сравнивая стили поведения по половому признаку, можно отметить, что в первой экспериментальной (1э) школе значение по шкале «эгоистичный стиль поведения» у мальчиков значимо выше, чем у девочек [$t=2.24$, $p<0.05$], во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет. Сравнивая стили поведения по признаку «местный житель – мигрант», можно отметить, что в первой экспериментальной (1э) школе значение по шкале «агрессивный стиль поведения» у местных жителей значимо выше, чем у детей-мигрантов [$t=2.12$, $p<0.05$], во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет.

Анализируя взаимосвязь между исследуемыми выше показателями социально-психологической адаптации школьников, их поведения в конфликтных ситуациях, стилей межличностных отношений в поликультурной образовательной среде с помощью коэффициента корреляции Пирсона, можно отметить, что показатель «адаптивность» обратно пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «избегание»

[$r=-0.37$, $p<0.05$], прямо пропорционален авторитарному [$r=0.48$, $p<0.01$], эгоистичному [$r=0.36$, $p<0.05$], дружелюбному [$r=0.35$, $p<0.05$] стилям поведения. Показатель «прятие себя» обратно пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «избегание» [$r=-0.34$, $p<0.05$], прямо пропорционален авторитарному [$r=0.46$, $p<0.01$], эгоистичному [$r=0.42$, $p<0.01$] стилям поведения. Показатель «прятие других» прямо пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «приспособление» [$r=0.48$, $p<0.01$], прямо пропорционален дружелюбному [$r=0.41$, $p<0.01$] стилю поведения. Показатель «эмоциональный комфорт» прямо пропорционален авторитарному [$r=0.45$, $p<0.01$], эгоистичному [$r=0.37$, $p<0.05$], агрессивному [$r=0.37$, $p<0.05$] стилям поведения. Показатель «внутренний контроль» прямо пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «соперничество» [$r=0.35$, $p<0.05$]. Показатель «непрятие себя» прямо пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «избегание» [$r=0.44$, $p<0.01$], а также подозрительному [$r=0.33$, $p<0.05$], подчиняемому [$r=0.29$, $p<0.05$] стилям поведения. Показатель «непрятие других» прямо пропорционален агрессивному [$r=0.31$, $p<0.05$], подозрительному [$r=0.375$, $p<0.05$], подчиняемому [$r=0.32$, $p<0.05$] стилям поведения. Подчиняемый стиль поведения обратно пропорционален показателю стиля поведения в конфликтных ситуациях «соперничество» [$r=-0.34$, $p<0.05$], агрессивный стиль поведения прямо пропорционален показателю стиля поведения в конфликтных ситуациях «сотрудничество» [$r=0.39$, $p<0.01$], эгоистичный стиль поведения обратно пропорционален показателю стиля поведения в конфликтных ситуациях «компромисс» [$r=-0.32$, $p<0.05$].

Выводы

1. Школьная образовательная среда, в которой происходит обогащение социального, пространственно-предметного и технологического компонентов за счет разработки и реализации программы по оптимизации межгрупповой адаптации, оказывает поло-

жительное влияние на уровень адаптивности и составляющих ее компонентов школьников.

2. Уровень адаптивности и составляющих ее компонентов – прятие себя, прятие других, внутренний контроль – у школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации выше, и соответственно, уровень дезадаптивности и составляющих ее компонентов – непрятие себя, непрятие других, эмоциональный дискомфорт, ведомость – ниже, чем у школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде, в которой такая программа не ведется.

3. В школе, в которой реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, выявлены следующие преобладающие стили поведения: дружелюбный, альтруистический, зависимый, подчиняемый. В школах, где данная программа не реализуется, выявлены следующие преобладающие стили поведения: эгоистичный, авторитарный, агрессивный.

4. В школе, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, выявлены следующие преобладающие типы выхода из конфликтных ситуаций: сотрудничество, приспособление. В школах, где данная программа не реализуется, преобладающим стилем поведения является соперничество.

5. Существуют взаимосвязи между уровнем адаптивности и составляющими ее компонентами и следующими общими характеристиками взаимодействий школьников в поликультурной образовательной среде: адаптивность, прятие себя, прятие других, эмоциональный комфорт – авторитарный, эгоистичный, дружелюбный. Непрятие себя, непрятие других – агрессивный, подозрительный подчиняемый.

Существуют взаимосвязи между уровнем адаптивности и составляющими ее компонентами и способами поведения в конфликтных ситуациях: внутренний контроль – соперничество; адаптивность, прятие себя,

неприятие себя – избегание; принятие других – приспособление.

6. Существуют взаимосвязи между общими характеристиками взаимодействий школьников в поликультурной образовательной среде и способами поведения в конфликтных ситуациях: подчиняемый стиль поведения – соперничество; агрессивный стиль поведения – сотрудничество; эгоистичный стиль поведения – компромисс.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В., Логинова В.В. Концепция личностно-профессионального становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: обоснование и апробация. Монография. М., 2009. 265 с.
2. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография. М., 2006. 229 с.
3. Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е. и др. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., 2008. 168 с.
4. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / Под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. М., 2002. 146 с.
5. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.У. Солдатовой. М., 2002. 479 с.
6. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал, 2000. Т. 21. № 4. С. 79-88.

УДК 159.9.072.43

Назарова С.В.

Московский государственный областной университет

ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПАССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

S. Nazarova

Moscow State Regional University

PERSONAL POSITION AS FACTOR OF OVERCOMING INTELLECTUAL PASSIVITY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Исследование посвящается проблеме влияния личностной позиции на преодоление интеллектуальной пассивности младшего школьника. В ряде исследований даются характеристики плохо успевающих учащихся, весьма сходные с проявлениями интеллектуальной пассивности, однако термин «интеллектуальная пассивность» не всегда употребляется, и основной акцент делается на причинах неуспеваемости. При этом природа интеллектуальной пассивности остается за рамками исследования, а на первый план выходят задачи преодоления трудностей в обучении. Важным условием преодоления интеллектуальной пассивности является преобразование внутренней позиции личности школьника.

Ключевые слова: интеллектуальная пассивность, внутренняя позиция, интеллектуализация учебного процесса.

Abstract. The study is devoted to the problem of influence of personal position on overcoming intellectual passivity of primary schoolchildren. A number of studies give characteristics of poorly performing pupils which are very similar to manifestations of intellectual passivity, however, the term "intellectual passivity" is not always used and the focus is shifted to the causes of underachievement. In this case the nature of intellectual passivity drops out of the research and the problem of overcoming difficulties in learning comes to the fore. An important condition for overcoming the intellectual passivity is transforming schoolchildren's internal position.

Key words: intellectual passivity, internal position, intellectualization of educational process.

Реализация планов развития современного российского общества во многом зависит от того, насколько успешно будет сформирована новая система непрерывного образования, которое должно стать процессом развития «творческих компетентностей и готовности к постоянному переобучению» (Национальный проект «Наша новая школа»).

Одной из важнейших задач новой школы является интеллектуализация учебного процесса и преодоление интеллектуальной пассивности.

Интеллектуальная пассивность проявляется в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, негативном отношении к умственному труду, использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач. Первые работы, направленные на изучение феномена интеллектуальной пассивности детей и путей её преодоления, были сделаны в 50-х – 70-х гг. прошлого века. Весьма актуальной задачей сегодняшнего дня является изучение современного состояния данной проблемы, изменений, произошедших в психологической сущности этого феномена, форм его проявления, критериев определения интеллектуальной пассивности и условий её преодоления.

Современные достижения научно-технического прогресса сыграли воистину революци-

онную роль в развитии интеллектуальной деятельности человека. Телевидение, компьютеризация школы, Интернет, дистанционное обучение – всё это безгранично увеличило возможности получения знаний и, следовательно, возможности развития интеллекта.

Вместе с тем новые условия создают и новые сложности. Само обилие и лёгкость получения информации при отсутствии её достаточной организации могут негативно сказываться на интеллектуальной деятельности.

Полученные нами данные показывают, что проблема интеллектуальной пассивности актуальна и для современной школы.

Наше исследование велось в трёх направлениях: изучение самого синдрома интеллектуальной пассивности, изучение причин его возникновения, исследование взаимосвязи интеллектуальной пассивности и личностных особенностей школьника.

В ранее выполненных исследованиях приводились отдельные факты, свидетельствующие о влиянии особенностей личности на проявление интеллектуальной пассивности, однако специально эта проблема не рассматривалась.

Предпосылкой нашего исследования было положение о том, что важным условием преодоления интеллектуальной пассивности является преобразование внутренней позиции личности школьника.

Работа по преодолению интеллектуальной пассивности более эффективна, если она направлена на изменение личностной позиции ребёнка, если стремление к преодолению интеллектуальной пассивности становится собственной потребностью школьника.

Употребляя термин «личностная позиция», мы имеем в виду определённую совокупность взаимосвязанных личностных особенностей, обуславливающих отношение человека к окружающему миру и самому себе, которая проявляется в его поступках и деятельности.

Целью исследования является изучение влияния личностных факторов на проявление интеллектуальной пассивности младших

школьников. Мы предположили, что интеллектуальная пассивность школьника существенно обусловлена его личностными особенностями. Существуют различные типы «личностного синдрома» интеллектуальной пассивности.

С помощью ряда методик: В.С. Юркевич «Провокация умственной лени», Ж. Ньютона «Незаконченные предложения», монографического изучения учащихся изучались признаки интеллектуальной пассивности младшего школьника или компоненты, влияющие на её проявления. С помощью теста Кеттела CPQ измерялась степень выраженности основных личностных черт младшего школьника.

Приступая к исследованию, мы исходили из сформулированного Л.И. Божович положения о внутренней позиции ребёнка как системы его потребностей и стремлений, которая становится движущей силой развития у него новых психологических качеств [2].

Развивая это положение, Л.И. Божович писала: «Какие бы воздействия не оказывала среда на ребёнка, какие бы требования не предъявляла, до тех пор, пока эти требования не войдут в структуру собственных потребностей ребёнка, они не выступают действительными факторами его развития» [10, 72]. Это положение чрезвычайно значимое для психологии и педагогики воспитания вообще, имеет непосредственное отношение к проблеме преодоления интеллектуальной пассивности учащихся.

В ряде исследований даются характеристики плохо успевающих учащихся, весьма сходные с проявлениями интеллектуальной пассивности, однако термин «интеллектуальная пассивность» не всегда употребляется, и основной акцент делается на причинах неуспеваемости. При этом природа интеллектуальной пассивности остаётся за рамками исследования, и на первый план выходят задачи преодоления трудностей в учении. В разной степени феномен интеллектуальной пассивности затрагивается в работах А.К. Марковой [4], М.В. Матюхиной [5], Н.А. Менчинской [6], Д.Б. Богоявленс-

кой [1], Н.С. Лейтеса [3] и других. Специально эту проблему исследовала Л.С. Славина. Ею были выделены следующие особенности интеллектуально пассивных детей: недостаточная сформированность интеллектуальных навыков и умений; отрицательное отношение к интеллектуальной деятельности; отсутствие познавательного отношения к действительности [8].

Л.В. Орлова в своём исследовании выделила типы интеллектуальной пассивности и показала, что разные проявления интеллектуальной пассивности могут встречаться у одного ребёнка [7].

В.С. Юркевич, анализируя уровни развития познавательной потребности, характеризует «умственную лень» (т. е. фактически интеллектуальную пассивность) как результат отсутствия у ребёнка любознательности [9].

Таким образом, анализ психологической литературы обнаружил, что в проведённых ранее исследованиях интеллектуальной пассивности, имелись указания на то, что последняя проявляется в некоторых особенностях обучения и поведения и можно полагать особенностях личности. Однако эти особенности рассматривались, в основном, как следствие интеллектуальной пассивности. Специального исследования, посвящённого изучению влияния личностных особенностей и их проявления у интеллектуально-пассивных учащихся, не проводилось. Наше исследование посвящено рассмотрению данного феномена.

В исследовании приняли участие 100 учащихся младших классов школ города Егорьевска Московской области, а также их родители и педагоги.

На первом этапе были отобраны дети с признаками интеллектуальной пассивности. Объектом специального изучения стали некоторые проявления интеллектуальной пассивности и факторы, воздействующие на неё.

Достаточно выразительным показателем интеллектуальной пассивности являются: отсутствие инициативы в интеллектуальной деятельности, прекращение умственной работы при отсутствии значимого подкрепления, избегание интеллектуального напряжения, отсутствие «умственного удивления» и низкая работоспособность в этой деятельности. Иллюстрацией этого являются данные, полученные по методике «Провокация умственной лени» В.С. Юркевич (рис. 1). Этот методический приём представляет собой оригинально составленные и ярко оформленные задания по расшифровке некоторого текста. Ребёнок получает возможность по своей инициативе выбрать два варианта поведения: либо продолжать внешне эффективный и интересный по содержанию текст до конца, либо выбрать «свободное безделье» – выполнив основное задание, отдохнуть.

Далее, показателем интеллектуальной пассивности является негативное отношение к деятельности, связанной с умственной работой. Так, результаты полупрожективной методики Ж. Ньюттена (вариант А.Б. Орло-



Рис. 1. Дети с признаками интеллектуальной пассивности

ва) показали, что только 38 % детей соотносят свои намерения с учением. Не связывают свои мысли с учением – 44 % учащихся.

Большинству детей не нравятся трудные задания (54 %), а нравятся задания легкие, небольшие по объему, знакомые (то, что прежде уже выполнялось), Задания, выполняемые с помощью учителя или мамы, предпочитают 38 % учащихся. Встречаются и противоречивые ответы: «Люблю решать трудное, но не нравится долго думать» – 28 %.

В ходе исследования использовались также: беседы с учащимися, родителями, учителями; изучение продуктов деятельности детей (диктанты, рисунки); наблюдение во время перемен, на уроке; знакомство со школьной документацией (школьные журналы, личные дела, медицинские карты).

В результате проведенной работы была выделена группа учащихся с признаками интеллектуальной пассивности, таких учащихся оказалось 39 человек. Для них характерно следующее: слабость мотивации учения, «интеллектуальное иждивенчество», выбор лёгких и простых заданий, большая утомляемость и переживание дискомфорта при умственном напряжении, несформированность познавательных интересов, несамостоятельность, безынициативность в умственной деятельности, шаблонность воображения, поверхностный характер познания.

Полученные экспериментальные данные характеризуют ряд особенностей умственной работы интеллектуально-пассивных учащихся и, можно предполагать, их личностных проявлений. Следовательно, работа на данном этапе даёт основание предположить, что на интеллектуальную пассивность оказывают влияние личностные факторы.

На втором этапе с группой интеллектуально-пассивных учащихся был проведен тест Кеттелла СРQ, содержащий 12 шкал, для измерения степени выраженности основных личностных черт младшего школьника, что позволило выделить личностные синдромы интеллектуальной пассивности.

Синдром «шаблонной» интеллектуальной пассивности

Представители этой группы предпочитают репродуктивную деятельность, решение простых, выполняющихся по знакомой схеме заданий, часто используют нерациональные, ставшие уже неуместными при выполнении данного задания приёмы, совершают избыточные действия.

Экспериментальное и неэкспериментальное изучение данной группы показало, что главными особенностями поведения этих школьников являются отсутствие самостоятельности, инертность и стремление к подчинению взрослым, сверстникам, подчинение определённым, выработанным однажды интеллектуальным приёмам. Ставка на инертность и подчинение составляет суть внутренней позиции личности этих детей.

Синдром «скрытой» интеллектуальной пассивности

По данным экспериментального и неэкспериментального изучения для этих учащихся характерны сравнительно высокая степень сформированности интеллектуальных функций, абстрактных форм мышления, а также проявления эгоцентризма, негативизма, упрямства, завышенная самооценка, стремление к лидерству и доминированию.

Особенностью этой группы учащихся по шкале Кеттелла является относительно высокий уровень интеллектуального развития, о чём косвенно свидетельствует и сравнительно высокий уровень успеваемости: средний балл успеваемости этих школьников – 4,3.

Однако более обстоятельное изучение интеллектуальной деятельности и поведения этих детей показало, что у них постепенно накапливается «потенциал» интеллектуальной пассивности во многом обусловленный особенностями личности. С одной стороны, завышенная самооценка, стремление к лидерству, самоутверждению, доминированию, с другой – отсутствие привычки к трудовому усилию, интеллектуальному напряжению, выбор лёгких путей достижения цели, стремление получить быстрый результат без достаточного осмысливания интеллек-

туальной задачи. Такое сочетание высокого уровня притязаний и отсутствие адекватных возможностей их реализации приводит к внутренним конфликтам, раздражительности, фрустрированности.

Сравнительно высокая успеваемость этих школьников как бы маскирует подлинные причины неблагополучия. Монографическое изучение отдельных представителей этой группы показало, что с течением времени, с переходом в старшие классы «скрытая» интеллектуальная пассивность становится всё более явной – заметно снижается успеваемость и вместе с тем всё более укореняется негативное отношение к интеллектуальной деятельности, умственному напряжению.

Личностный синдром «общей» интеллектуальной пассивности

Для этих детей характерны плохое внимание, быстрая утомляемость. Они остро реагируют на неудачи, характеризуются несобранностью, часто конфликтуют с родителями и взрослыми – что мешает им учиться с удовольствием.

Как показали результаты монографического изучения одной из причин возникновения интеллектуальной пассивности этих детей является отсутствие эмоциональной поддержки ребёнка со стороны взрослых, недостаток элементарного человеческого тепла, ощущение покинутости, одиночества, своей ненужности.

Главными особенностями поведения этих школьников являются отсутствие самостоятельности в учебной работе, стремление к подчинению взрослым, сверстникам, подчинение определённым, выработанным однажды интеллектуальным приёмам. Многие из них стремятся быстро ответить на вопрос и это мешает им осознать суть самого умственного действия, пережить успех от правильного решения интеллектуальной задачи, и, как следствие, формируется негативная мотивация по отношению к ин-

теллектуальной деятельности в целом, умственному напряжению.

Эти дети с трудной судьбой, живущие в неблагополучных семьях, относятся к «группе риска», что естественно влияет на формирование их внутренней позиции. Хаотичность воспитания, отсутствие эмоциональной поддержки со стороны близких формируют у них заниженную самооценку и высокий уровень тревожности, который, может стать устойчивой чертой личности и как следствие интеллектуальной пассивности.

Указанная классификация не имеет категорического характера. Речь идет лишь о сравнительном преобладании определенных проявлений личностного синдрома интеллектуальной пассивности.

Выделение личностных синдромов интеллектуальной пассивности позволило апробировать психокоррекционную программу для младших школьников «жизненные навыки», направленную на изменение личностной позиции к интеллектуальной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности: Автореф. ... докт. дис. М., 1988. 25 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Питер, 2008. 398 с.
3. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия. М., 2003. 463 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983. 113 с.
5. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984. 234 с.
6. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989. 187 с.
7. Орлова Л.В. Интеллектуальная пассивность младших школьников: Автореф. ... канд. дис. М., 1991. 23 с.
8. Славина Л.С. Трудные дети. М., 1998. 447 с.
9. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательных потребностей школьника // Вопр. психол. 1980. № 2. С. 83-92.
10. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. М., 2006. 767 с.

УДК 37.035

Червякова И.С.

Московский государственный областной университет

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ
ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ**

I. Chervyakova

Moscow State Regional University

THEORETICAL FOUNDATIONS TO FORM TEENAGER'S CIVIC POSITION IN SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Статья посвящена изучению актуального для наших дней вопроса становления гражданской позиции личности. Раскрываются понятия «гражданин», «гражданственность» как интегративные качества личности, позволяющие человеку ощущать себя социально, нравственно и юридически дееспособным. Проанализированы междисциплинарные понятия «позиция», «становление». Представлены точки зрения современных исследователей, изучающих гражданскую позицию и понимающих ее как качество личности, отвечающее за моральные убеждения, общечеловеческие ценности и общественно важные поступки, проявляющиеся по отношению к государству, другим людям, к себе. Рассмотрен феномен становления гражданской позиции личности. Определено, что воспитательная система школы обладает высоким потенциалом воспитания человека с гражданской позицией.

Ключевые слова: гражданин, гражданственность, позиция, становление, гражданская позиция, воспитательная система школы.

Abstract. This article is devoted to the urgent problem of forming personality's civic position. It describes the concepts of "citizen" and "civic consciousness" which are interpreted as personality's characteristics allowing to feel socially, morally and legally active. It analyzes the interdisciplinary concepts of "position" and "formation". It presents modern researchers' views on civic position, which is treated as personality's characteristic feature responsible for moral convictions, values and socially important acts. The phenomenon of "forming a civic position" is considered. It is proved that school educational environment is potentially efficient in forming personality's civic position.

Key words: citizen, civic consciousness, position, formation, civic position, school educational environment.

Проблема гражданского воспитания с древних времен волновала умы выдающихся ученых и деятелей. Смена исторических эпох, характера общественных отношений всегда влекла за собой изменение социального заказа на воспитание человека, что объясняет высокую актуальность изучения данной проблемы в отечественной и зарубежной науке во все времена.

Сегодня в современной России продекларировано становление гражданского общества, открытого для изменений и инноваций. Современный мир востребует человека, наделенного креативным мышлением, чувством свободы и ответственности, готовым к самостоятельным решениям и нестандартным ситуациям [2, 42] человека, высоконравственного, ориентированного на защиту своих и общественных интересов, человека, обладающего гражданской

позицией. Это влечет за собой необходимость разработки новых научных подходов, учитывающих специфику обновляющихся условий в воспитании гражданина.

Понятие «гражданин», образованное от латинского *civis*, что означает 'гражданин, подданный', сегодня рассматривается с позиции многих наук: юриспруденции, педагогики, психологии, социально-педагогической науки. Так, по мнению исследователя Е.А. Казаевой, «гражданин – человек, идентифицирующий себя по определенным признакам с обществом и государством, поддерживающий и развивающий устойчивые культурные связи, проявляющиеся во взаимных правах и обязанностях и способствующие поступательному развитию как личности, так и общества и государства в целом» [4, 52]. Важно подчеркнуть, что гражданин – не только лицо, наделенное совокупностью прав и обязанностей в соответствии с законами государства [8, 58], частью которого он является, но и сознательный член общества, заботящийся о его благе, осознающий ответственность перед ним, обладающий гражданскими качествами. «Гражданин – личность, имеющая право на собственное знание, волеизъявление, благо и ответственная перед обществом и государством. Человек становится гражданином в силу и по мере развития самосознания, постижения духа своего народа», – подчеркивает А.П. Жигadlo [3, 126].

Анализируя понятие «гражданственность», отмечаем, что оно, как и понятие «гражданин», претерпевало множество трактовок на протяжении нескольких исторических периодов как в нашей стране, так и за ее пределами. Современными учеными гражданственность рассматривается как интегративное качество, свойство личности, включающее в себя множество социально значимых аспектов, среди которых гражданская ответственность, патриотизм, гражданская активность, гражданское сознание, гражданская компетентность. С.Ю. Наумов характеризует гражданственность «как высшую ступень развития сознания личности» [1, 126] и связывает

ее с чувством неразрывной связи с народом, сознанием ответственности за безопасность, процветание Родины, ее продвижение по пути исторического прогресса. Другие авторы (М.Н. Ступич, О.Ф. Яковлева) подчеркивают юридическую составляющую, рассматривая гражданственность как умение реализовывать свои права и свободы, не нарушая прав и свобод других граждан; способность к диалогу с властными структурами, понимание юридических и моральных обязанностей перед обществом и государством; критическое и преобразующее отношение к социальной действительности. В.А. Сластенин особенно отмечает патриотические чувства и определяет гражданственность как «интегративное качество личности, заключающее в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения» [9, 306].

Таким образом, заключаем, что именно воспитание гражданственности как интегративного качества личности позволяет человеку ощущать себя социально, нравственно, юридически и политически дееспособным.

Рассматривая понятие «гражданская позиция», необходимо проследить этимологию слова «позиция». Отметим, что это понятие раскрывается в философии, психологии, педагогике и других науках. Так, с философской точки зрения позиция рассматривается как целостное, системное духовно-практическое образование личности, характеризующее формы и способы ее включения в жизнедеятельность [10, 67]. В педагогическом словаре позицию характеризуют как точку зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действие и поведение, обусловленные этим отношением [1, 156]. В психологической науке феномен «позиция личности» рассматривается многоаспектно как основное условие развития личности (А.Н. Леонтьев), как совокупность представлений (К. Левин), как текущее ситуативное состояние (Л.А. Григорьева), как способ реализации базовых ценностей личности

в ее взаимоотношениях с другими (К.А. Абульханова-Славская), как отношение человека к объективной действительности (Б.Т. Лихачев), как сложная система отношений, жизненных установок и мотивов, которыми она руководствуется в деятельности [4, 54].

Резюмируя, отмечаем, что понятие «позиция» носит междисциплинарный характер и представляет собой интегральную характеристику, включающую как саму личность, так и место, ею занимаемое. Согласно мнению Г.А. Федотовой, это понятие рассматривается в контексте соотнесения человеком внутреннего и внешнего как сочетающаяся субъективные и объективные характеристики личности в системе отношений и деятельности и представляет собой ценностно-смысловой аспект самореализации личности в обществе в отношении к себе и к другим субъектам [10, 167].

В настоящее время изучению феномена «гражданская позиция» посвящаются работы многих исследователей, как начинающих, так и имеющих большой профессиональный опыт. Как и многие другие понятия, связанные с гражданским воспитанием, гражданская позиция на сегодняшний день не имеет однозначно закрепленного определения и рассматривается учеными с разных точек зрения, согласуясь с темой исследования и личной приверженностью. Однако каждая интерпретация вносит вклад в определение сущности этого понятия и необходима для рассмотрения.

Так, различными исследователями гражданская позиция понимается как динамически формирующаяся и развивающаяся совокупность качеств личности гражданина (Г.Н. Филонов, Н.И. Элиасберг, Т.А. Михайкина), интегративная система отношений к государству, праву, обществу и себе (Т.В. Кобелева), совокупность исходных, базисных оценок и отношений (И.С. Лебедева), интегративная характеристика личности (Т.М. Абрамян, Г.И. Аксенова, П.А. Баранов, Т.А. Мирошина). Также гражданская позиция рассматривается как социальный или идейно-нравственный критерий сформированности личности (А.М. Архангель-

ский, Э.Ф. Зеер, И.С. Кон, Б.С. Круглов), как внутренняя установка, ориентация на определенную линию гражданского поведения, отражающая субъективное отношение к обществу и государству (Е.Р. Евдокимова).

О.Н. Прокопец, Л.И. Судакова, И.В. Молодцова наиболее широко представляют гражданскую позицию личности и определяют ее как интегративное личностное образование, представляющее собой совокупность интеллектуальных, эмоционально-нравственных характеристик, проявляющихся в конкретных делах и поступках [5, 11].

Следовательно, гражданская позиция представляет собой сложное личностное образование, интегральное качество личности, отвечающее за моральные убеждения, общечеловеческие ценности и общественно важные поступки, проявляющиеся по отношению к государству, другим людям, к самому себе.

Анализируя феномен становления гражданской позиции, необходимо определить сущность понятия «становление», которое описывается как возникновение, образование чего-либо в процессе развития [7, 662]. Отметим, что это понятие философское и определяется большинством исследователей как оформление, приобретение новых признаков и форм в процессе движения и развития. С точки зрения философии, становление – процесс, главная черта которого состоит в том, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершенной формы, оно выступает как процесс зарождения возможностей и превращения одной из них в действительность [11, 126].

Так, становление гражданской позиции личности рассматривается как интегративный непрерывный процесс возникновения, укрепления и развития у нее гражданских качеств под влиянием социума, специально организованного педагогического процесса и личной активности [6, 16].

В настоящее время большинство специалистов отмечают кризис современной образовательной системы. И как подчеркивает В.П. Борисенков, именно образование – сер-

дцевина становящегося гражданского общества, гарантия успешного будущего страны и сейчас ему необходимы не внешние преобразования, а углубленная духовная работа по самоопределению и самосознанию в новых исторических условиях (см., например [2, 43]). Поэтому для эффективного осуществления всестороннего развития личности учащегося современная общеобразовательная школа должна существовать как воспитательная система. Результатом воспитательной деятельности такой школы должно являться воспитание здоровой, социально адаптированной, воспитанной, конкурентоспособной личности, готовой и способной к дальнейшему образованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Согласно анализу практической деятельности, среди концепций, существующих в отечественной педагогике, сегодня наиболее востребована модель воспитательных систем, разработанная в научной школе Л.И. Новиковой.

Рассматривая воспитание как «целенаправленное управление процессом развития личности» [6, 54], Л.И. Новикова описывает воспитательную систему как целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [6, 121].

Имея сложную структуру, воспитательная система проходит несколько этапов в своем развитии. Именно здесь, в отличие от авторитарной системы, субъектами выступают не только педагоги, но и сами дети, – объединяясь в коллектив, они совместно ставят задачи и реализуют их. Создавая условия социальной защищенности, психологической комфортности воспитанника и педагога, обеспечивая возможность личностного роста и самореализации школьника, воспитательная система школы будет способствовать становлению гражданской позиции учащихся, в том числе и младшего подросткового возраста.

В соответствии с потребностями современного общества на данном этапе развития науки необходимы глубокое изучение теоретических основ становления гражданской позиции личности, разработка теоретической и практической модели, выработка психолого-педагогических условий и их практическая реализация. Только воспитание человека с гражданской позицией в воспитательной системе школы в совокупности с семьей, государством, обществом обеспечат становление поистине гражданского общества, где будут реализованы приоритетные интересы государства по средствам реализации интересов каждого гражданина.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гражданин России: отечественные традиции образования и современность: материалы форума (23-24 августа 2007 г) / Сост. А.В. Колобов, Н.А. Гоголин, Л.А. Минаева. Пермь, 2007. 287 с.
2. Данилюк А.Я. Роль образования в формировании гражданского общества // Педагогика, 2007. № 3. С. 42-70.
3. Жигадло А.П. Строить гражданское общество // Педагогика, 2008. №3. С. 126.
4. Казаева Е.А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя. М., 2010. 440 с.
5. Молодцова И.В. Становление гражданской позиции старших подростков: Автореф. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2007. 22 с.
6. Новикова Л.И. и др. Коллектив и личность школьника // Основы теории воспитательного коллектива. Вып.1. Ч. 2. Таллин, 1981. 124 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М., 1987. 797 с.
8. Рябкова Н.Г. Противоречия гуманизации воспитания в современной школе как педагогическая проблема: Монография. Петропавловск-Камчатский, 1998. 311 с.
9. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М., 2002. 576 с.
10. Федотова Г.А. Формирование гражданской позиции студентов технического вуза: Монография. Великий Новгород, 2009. 136 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Редколл.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М., 1989. 815 с.

УДК 74.200.22

Юсупова Т.Г.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

T. Yusupova

Moscow State Regional Humanitarian Institute

**THE CONDITIONS OF APPLYING COGNITIVE-COMMUNICATIVE
APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AT SECONDARY SCHOOL**

Аннотация. Когнитивно-коммуникативный подход в средней школе существенно изменяет роли обучающегося и учителя. Ученик становится активным участником учебного процесса. Современной школе необходимы дидактические средства, которые могли бы создать эффективные педагогические условия для обучения иностранному языку. Для повышения качества обучения иностранному языку в общеобразовательной школе необходимо учитывать динамику мотивов учащихся. Совпадение целей преподавания и обучения всех субъектов образовательного процесса – важное условие успешной реализации когнитивно-коммуникативного подхода при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, педагогическая технология, коммуникативная образовательная среда, социально-личностная компетенция.

Abstract. The cognitive-communicative approach essentially changes the roles of secondary school pupil and teacher. The pupil becomes an active participant of learning process. Modern school requires certain didactic means capable of creating effective pedagogical conditions for foreign language teaching. The dynamics of pupil's motives should be taken into consideration to increase the quality of foreign language teaching. The coincidence of teaching and learning objectives of all participants of educational process is an important condition for successful realization of cognitive-communicative approach.

Key words: cognitive-communicative approach, pedagogical technology, communicative educational environment, social and personal competence.

В практике обучения иностранному языку в средней школе, если рассматривать процесс обучения с позиций социальной системы, направленной на социально-личностное развитие обучаемых, невозможно выделить единые идеальные типовые условия создания коммуникативной образовательной среды и реализации в ее условиях когнитивно-коммуникативного подхода. Это во многом объясняется наличием в современной системе преподавания иностранного языка широкого разнообразия форм, методов, технологий и моделей иноязычного учебного процесса, комбинируемых в условиях вариативной образовательной среды в рамках данного подхода и требующих учитывать в образовательном процессе определенные факторы как взаимосвязанные элементы системы, в том числе различия социально-личностных особенностей обучаемых. Потенциал технологического инструментария определяется в зависимости от конкретных педагогических условий его реализации педагогом. При этом его результативное и гармоничное сочетание в иноязычном обучающем процессе является залогом успешного формирования организационно-педагогических условий повышения качества преподавания иностранного языка в средней школе.

Выбор педагогом подхода к обучению иностранному языку и соответствующего ему технологического инструментария как средства его качественного стратегического осуществления должен быть не столько мотивирован фактором личностного выбора его целесообразности учителем (на основе аспектов инновационности, интегративности, интерактивности, экспериментальности и т. д.), сколько осуществлен под влиянием природных факторов и сложившихся к моменту обучения индивидуально- и социально-личностных характеристик обучаемых.

Когнитивно-коммуникативный подход к иноязычному обучению в средней школе осуществляет существенное изменение роли обучаемого и учителя в учебном процессе: от ученика – пассивного потребителя знаний и педагога – транслятора знаний: происходит смена стратегической направленности на ученика – активного участника познавательного процесса, актанта социума [7, 56] – и педагога – координатора и помощника обучаемого в данного рода деятельности. В этой связи для того, чтобы целенаправленно управлять учебной деятельностью учащегося в рамках реализации когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку, преподаватель должен владеть соответствующими знаниями о субъекте образовательного процесса, определяющими особенности его социально-личностного развития.

Безусловно, у современного педагога в школе в большинстве случаев нет возможности формирования групп обучения иностранному языку строго с учетом всех социально-личностных особенностей, дифференциации групп по типам овладения и другим особенностям, в связи с этим необходимость учета социально-личностного компонента более глубоко переносится на подбор технологического инструментария и приемов обучения для реализации избранного подхода к преподаванию иностранного языка.

Необходимо отметить, что для определения социально-личностных типов и особенностей учащихся существует ряд психолого-педагогических тестов. Тем не менее, мы вслед

за большинством специалистов в области когнитивной педагогики, считаем наиболее рациональным использовать педагогическое наблюдение за учащимися в процессе обучения, так как тестирование занимает много времени, а его результаты требуют детального анализа специалистов-психологов, что не всегда возможно в силу ограниченности временного фактора в условиях школьного обучения.

Сегодня в современной педагогике в контексте когнитивных и коммуникативных аспектов ведутся поиски таких дидактических средств, которые могли бы создать эффективные педагогические условия для преподавания и превратить обучение иностранному языку в школе на средней ступени в своего рода «производственно-технологический процесс» с гарантированным социальным и личностно-развивающим результатом обучения [4, 32].

«Технологизация» иноязычного учебного процесса представляет собой новое направление в педагогической науке, осуществляющее переход на технологический уровень проектирования учебного процесса, результатом которого является технология обучения. Особенность иноязычного образовательного процесса состоит в ее целенаправленности. И содержание, и организация его зависят от поставленных целей и ожидаемых результатов иноязычной образовательной деятельности. Деятельность преподавателя изначально предопределена необходимостью достижения поставленных целей обучения [3, 39]. Поэтому, рассуждая о повышении качества преподавания иностранного языка в средней школе с использованием когнитивно-коммуникативного подхода, мы можем говорить о необходимости достаточно жесткой технологизации образовательного процесса в целях создания результативной коммуникативной образовательной среды.

Смысл педагогической технологии заключается в том, что, во-первых, педагогическая технология переводит процесс иноязычного обучения на путь предварительного проектирования, заранее определяя структуру и

содержание учебно-познавательной деятельности обучаемого и учебно-воспитательного процесса в целом. Во-вторых, в педагогической технологии важнейшим становится процесс целеобразования, рассматриваемый в двух аспектах: диагностическое целеобразование и объективный контроль качества освоения обучающимися учебного материала и развития личности в целом. При этом кардинально меняется роль преподавателя по отношению к учащимся: от обучающей к консультирующей и координирующей, что в полной мере соответствует и положениям когнитивно-коммуникативного подхода.

Для результативной реализации когнитивно-коммуникативного подхода в обучении иностранному языку важным является создание в процессе обучения ситуаций, специально направленных на развитие у обучаемых мыслительных операций (анализа, сравнения и др.). По мнению исследователей в области психологии и педагогики, именно развитие мышления должно стать первоочередной задачей образования на всех его ступенях, что будет способствовать более полноценному развитию социальных и личностных свойств учащегося. Для этого необходимо передать обучаемому не просто сумму знаний и навыков, которые могут устареть, а воспитать потребность в самосовершенствовании, дать теоретическую «схему», позволяющую самостоятельно решать новые, возникающие в процессе обучения иностранному языку задачи, переносить, развивать и трансформировать это умение в дальнейшее функционирование в социуме.

Для повышения качества процесса обучения иностранному языку в общеобразовательной школе с использованием когнитивно-коммуникативного подхода также необходимо учитывать динамику мотивов учащихся. Данный педагогический фактор является еще одним важным социально-личностным аспектом, составляющим условия повышения качества образовательного процесса. Для усиления мотивации при этом нельзя не учитывать индивидуального стиля овладения иностранным языком.

Очевидным является тот факт, что развитие социально-личностных компетенций обучаемых при использовании когнитивно-коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка будет более успешным для создания результативной коммуникативной образовательной среды при имплементации следующих специальных организационно-педагогических условий.

1. Применение развивающих традиционных и инновационных технологий обучения, которые ориентированы на развитие личности, приобретение опыта, активизацию и интеграцию знаний, умений, навыков, полученных в процессе иноязычного обучения.

2. Организация самостоятельной работы обучаемых осуществляется в учебное время под руководством преподавателя и во внеучебное время. Формы организации самостоятельной работы могут быть индивидуальными и коллективными. Целью самостоятельной работы является усвоение, активизация и обобщение знаний, приобретение опыта решения профессиональных задач, творческой и научной деятельности. Привлечение обучаемых к самостоятельной практической работе способствует повышению качества иноязычного обучения, формированию адекватной самооценки, усилению деловой направленности, повышению ответственности за результаты своего труда.

3. Использование коллективных и групповых форм обучения позволяет увеличить количество социальных и межличностных связей между учащимися, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в группе, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других. Стимуляция профессионального и делового общения школьников на иностранном языке при выполнении задания развивает коммуникативную компетенцию учащихся и повышает их ответственность за формирование межличностных связей в коллективе.

4. Обеспечение междисциплинарных связей при выполнении информационно-

поисковых и творческих заданий обучает школьников интегрировать знания и умения, полученные при изучении различных предметов, собирать, анализировать и классифицировать информацию, позволяет преодолевать разрыв между разными дисциплинами. Решение профессионально ориентированных задач позволяет повысить профессиональную направленность иноязычного образовательного процесса и развивать коммуникативную и социальную компетенцию учащихся.

5. Проведение дополнительных занятий на иностранном языке, направленных на самопознание и саморазвитие личности, на развитие коммуникативных качеств для учащихся позволяет оказывать развивающее влияние на личность школьников, повышает стремление к самопознанию, удовлетворяет потребность в саморазвитии (это могут быть занятия по темам: «Основы саморазвития и самопознания», «Организация учебной деятельности», «Развитие творческих способностей», «Развитие коммуникативных способностей», «Семья и семейные отношения», «Основы делового общения»).

6. Формирование установки на диалогическое общение в классе и на положительное отношение к себе и окружающим, что обеспечивает психологически комфортный микроклимат, повышающий эффективность иноязычного обучения с использованием когнитивно-коммуникативного подхода и стимулирующий развитие социально-личностных компетенций.

Учебная деятельность, с точки зрения педагогической науки и технологизации обучающего процесса, есть не что иное, как форма активности, направленная на приобретение знаний, умений, навыков, развитие способностей, восприятия, памяти, мышления, речи, других процессов познания. При этом целями обучаемого могут быть, например, цели формирования знаний, умений и на-

выков: понять содержание теоретического материала; научиться выполнять какие-то действия лучше, чем другие; быстро выполнить задание преподавателя и др., научиться эффективной коммуникации; или противоположные им цели: «отсидеть» занятие, выполнить задание, чтобы «не наказывали», «увильнуть» от ответа и активного участия и т. д., что не всегда объясняется нежеланием обучаемого изучать иностранный язык, а, скорее, его личностными, природными факторами, требующими соответствующего подхода к обучению и его составляющих. Цели обучаемого могут соответствовать, а могут и расходиться с педагогическими целями обучения иностранному языку. Преподавателю иностранного языка в этих условиях предстоит выявить противоречие целей и найти способы их сближения. Таким образом, совпадение целей преподавания и обучения всех субъектов образовательного процесса является одним из важнейших организационно-педагогических и социальных условий успешной реализации когнитивно-коммуникативного подхода при обучении иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Власова С.В. Образование XXI века. Каким ему быть? // *Общественные науки и современность*. 1999. № 2. С. 190-192.
2. Голубева Э.А. *Способности и индивидуальность*. М., 1993. 178 с.
3. Гузев В.В. *Планирование результатов образования и образовательная технология*. М., 2000. 240 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии»)
4. Куклин В.Ж., Наводнов В.Г. О сравнении педагогических технологий // *Высшее образование в России*, 1994. № 1. С. 165-172.
5. Лапидус Б.А. *Интенсификация процесса обучения иноязычной речи*. М., 1971. 126 с.
6. Питюков В.Ю. *Основы педагогической технологии*. М., 1997. 176 с.
7. Скаткин М.Н. *Совершенствование процесса обучения*. Проблемы и суждения. М., 1981. 93 с.

УДК 159.922.736.3

Бочева Н.А.

Московский государственный областной университет

СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

N. Bocheva

Moscow State Regional University

SITUATIONAL ANXIETY AS A FACTOR IN FIRST GRADERS' ADAPTATION TO SCHOOL

Аннотация. В статье теоретически обосновывается гипотеза влияния ситуативной тревожности на адаптацию первоклассников к школе. В основу работы положена идея П.Я. Гальперина о том, что все формы психической деятельности, а не только познавательные и интеллектуальные, представляют собой различные формы ориентировки субъекта в проблемных ситуациях. Поэтому ситуативная тревожность рассматривается как проявление временной дезадаптации, мобилизующая психологические сигналы и способствующая лучшей адаптации первоклассников к новым условиям обучения.

Ключевые слова: адаптация, эмоциональная напряженность, мобилизация, адаптивная функция.

Abstract. This article theoretically grounds the hypothesis that situational anxiety influences first-graders' adaptation to school. The study is based on the idea of P. Galperin that all forms of mental activity, not just cognitive or intellectual, represent different forms of personal orientation in problem situations. Therefore the situational anxiety can be regarded as a manifestation of temporary maladjustment mobilizing psychological signals and promoting better adaptation of first-graders to new conditions of learning.

Key words: anxiety, emotional reaction, mobilization, adaptive function.

Тревожность – одна из наиболее сложных проблем современной психологической науки. Почти в каждой исследовательской работе мы обязательно встретим упоминания о ее неразработанности, неопределенности, о неточности и многозначности самого понятия.

Понятие тревожности часто упоминается во многих психологических теориях с тех пор, как З. Фрейд (1927) первым ввел его в работе «Страх». Однако среди исследователей проблемы тревожности продолжают споры о ее сути как устойчивого образования личности, о ее причинах и формах, о соотношении тревожности и страха. Предметом этих дискуссий чаще является психологическая природа феномена тревожности. Следует отметить, что анализ литературы показывает неоднозначность понимания самого термина тревожность и причин ее возникновения, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно, т. е. как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [6].

В данной статье тревожность рассматривается как ситуативное явление, связанное с адаптацией первоклассников к школе.

В работе И.А. Милославовой адаптация определяется как естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям. Значение этого периода вхождения в непривычную для детей жизненную ситуацию проявляется в том, что от благополучности его протекания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению. С.Д. Артемов определяет социальную адаптацию как «процесс приспособления личности к существующим общественным отношениям, нормам, образцам, традициям общества, в котором живет и действует человек» [1, 135-136]. Адаптация к школе – это перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребёнка при переходе к систематическому организационному школьному обучению. Благополучное сочетание социальных внешних условий ведёт к адаптированности, а неблагоприятное – к дезадаптации [1].

В таком случае адаптацию мы можем рассматривать как ориентировочную деятельность и опираясь на исследования П.Я. Гальперина. «Ориентировочная деятельность заключается в том, что субъект производит обследование ситуации, содержащей в себе элемент новизны, подтверждает или изменяет смысловое и функциональные значения ее объектов, примеривает и видоизменяет свои действия, намечает для них новый или подновленный путь; далее, в процессе исполнения, приходится активно регулировать ход действий по этим несколько измененным и, следовательно, несколько обновленным, но условно еще не закрепленным значениям объектов» [3, 148].

При этом П.Я. Гальперин пишет о том, что все формы психической деятельности, а не только познавательные и интеллектуальные, представляют собой различные формы ориентировки субъекта в проблемных ситуациях. Эти различные формы возникают

потому, что существенно различны обстоятельства, в которых оказывается субъект, различны встающие перед ним задачи и средства, с помощью которых решаются эти задачи. Поэтому ситуативную тревожность можно рассматривать как проявление временной дезадаптации, мобилизующей психологические сигналы и способствующей лучшей адаптации первоклассников к новым условиям обучения [3].

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка, меняющий в целом иерархию его притязаний на признание. Поступление в школу – это переход к новому образу жизни и условиям деятельности, это переход к новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми. Меняются фактор места, социальные условия, определяющие развитие и саму жизнь ребенка. Новое положение в обществе состоит в том, что ребенок переходит от существования свободного к постоянным обязанностям, к общественно значимой деятельности: он обязан учиться. Теперь он подчинен системе строгих, обязательных для всех школьных и связанных со школой общих социальных правил.

В первые учебные недели может закладываться основа для развития в будущем слабой успеваемости, поэтому многие исследователи большое значение придают вопросам школьной готовности, а также адаптации первоклассника к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников (М.М. Безруких, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, И.В. Дубровина, С.П. Ефимова, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова, Р.В. Овчарова, Д.Б. Эльконин). В большинстве работ констатируется, что слабоуспевающих учащихся характеризуют следующие личностные свойства: неспособность к обобщению, слабая осознанность мыслительной деятельности; инертность, косность, пассивность, подражательность ума, явное несоответствие между уровнем интуитивно-практического и словесно-логического мышления [5].

Проблему происхождения тревожности мы находим в разработанном Л.И. Божович

представлении о том, что процесс онтогенетического развития личности характеризуется формированием системных новообразований психики, в том числе новообразований аффективно-потребностной сферы. Особенностью таких новообразований является то, что они приобретают побудительную силу и характеризуются собственной логикой развития. Как известно, тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная характеристика активной деятельности личности [2].

П.Я. Гальперин выделяет два типа ситуаций: первый – ситуация, где психика не нужна, и второй – где она необходима, когда у организма нет готовых физиологических реакций на изменение окружающей среды. В данном случае возникает необходимость выработки новых реакций.

Известно, что смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Многие основные свойства и личностные качества ребенка закладываются в период обучения в школе, от того, как они будут заложены, во многом зависит все его последующее развитие. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни [4]. Такое психическое состояние тревоги принято определять как генерализованное ощущение неконкретной, неопределенной угрозы. Ожидание надвигающейся опасности сочетается с чувством неизвестности: ребенок, как правило, не в состоянии объяснить, чего же, в сущности, он опасается.

Состояние тревоги не всегда можно рас-

ценить как негативное состояние. Иногда именно тревога становится причиной мобилизации потенциальных возможностей. Так, убегая от преследователя, человек развивает скорость бега значительно выше, чем в обычном, спокойном состоянии. В связи с этим различают мобилизующую тревогу и расслабляющую: тревога мобилизующая дает дополнительный импульс, а расслабляющая – парализует человека. Какой вид тревоги будет испытывать человек чаще – во многом зависит от стиля воспитания в детском возрасте. Если родители постоянно пытаются убедить ребенка в его беспомощности, то в дальнейшем в определенные моменты он будет переживать расслабляющую тревогу, если родители настраивают сына или дочь на достижение успеха через преодоление препятствия, то в ответственные моменты он будет испытывать мобилизующую тревогу [7].

Тревога является неотъемлемой частью учебного процесса, и поэтому не может рассматриваться как однозначно негативное состояние. Дезорганизующее влияние на учебную деятельность оказывают только частые или интенсивные тревожные состояния, которые свидетельствуют о нарушении процесса школьной адаптации. Особую важность приобретает изучение природы тревожности и ее влияния на когнитивное и личностное развитие, в частности школьной тревожности как специфического вида тревожности, проявляющегося в младшем школьном возрасте в связи с вхождением детей в новую социальную ситуацию развития и усвоением нового вида деятельности – учения. Однако для плодотворной работы, для гармоничной полноценной жизни необходим определенный уровень тревоги, тот уровень, который не изнушает человека, а создает тонус его деятельности. Такая тревога не парализует человека, а, наоборот, мобилизует его на преодоление препятствий и решение задач, поэтому ее называют *конструктивной*. Именно она выполняет адаптивную функцию жизнедеятельности организма. Важнейшее качество, определяющее тревогу как конструктивную, – это умение реализовать тревожную ситуа-

цию, спокойно, без паники разобраться в ней. С этим тесно связано умение анализировать и планировать собственные поступки. Что касается педагогического процесса, то чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность ребенка в любой, даже самой идеальной школе. Более того, активная познавательная деятельность человека не может не сопровождаться тревогой. По закону Иеркса-Додсона, оптимальный уровень тревожности повышает продуктивность деятельности.

Сама ситуация познания чего-либо нового, неизвестного, ситуация решения задачи, когда нужно приложить усилия, чтобы непонятное стало понятным, всегда таит в себе неопределенность, противоречивость, а следовательно, и повод для тревоги. Полностью снять состояние тревоги можно, лишь устранив все трудности познания, что нереально, да и не нужно.

В заключение можно сделать вывод о том, что оптимальная учеба в школе возможна только при условии более или менее систематического переживания тревоги по

поводу событий школьной жизни. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артемов С.Д. Социальные проблемы адаптации. М., 1990. 180 с.
2. Божович Л.М. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968. 267 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М., 2000. 336 с.
4. Макшанцева Л. В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 39-47.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М., 2000. 235 с.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М. – Воронеж, 2000. 304 с.
7. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. М., 1983. 187 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.99

Губченко Е.В.

Голицынский пограничный институт ФСБ РФ

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ПО РАЗВИТИЮ ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОГРАНИЧНОГО ПРОФИЛЯ

E. Gubchenko

Golitsyn Border Guard Service Institute of FSB of the Russian Federation

SPECIALITIES OF EXPERIMENTAL PROGRAM ON ORGANIZING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING TO DEVELOP FRONTIER HIGH SCHOOL CADET'S BUSINESS QUALITIES

Аннотация. Развитие деловых качеств является необходимым условием формирования современных профессиональных кадров пограничных органов. В статье представлены результаты эмпирического исследования по развитию деловых качеств курсантов образовательных учреждений пограничного профиля с помощью социально-психологического тренинга. В группах, участвующих в социально-психологическом тренинге, наблюдаются некоторые изменения по следующим показателям: интеллектуальные способности; волевые качества, упорство; эмоциональная устойчивость; управленческие качества в самостоятельности принятия решения.

Ключевые слова: деловые качества; социально-психологический тренинг; программа социально-психологического тренинга; система оценки.

Abstract. The development of business qualities is a necessary condition in training modern frontier staff. The article presents the results of empirical research of the development of frontier high school cadets' business qualities during social and psychological training. The groups which took part in training showed better results in intellectual, volitional, persevering, emotional stability, managing and decision-taking qualities.

Key words: business qualities, socio-psychological training, a program of socio-psychological training, evaluation system.

Для успешного решения многоплановой проблемы – выявления особенностей развития деловых качеств офицера-пограничника методом социально-психологического тренинга в рамках вуза пограничного профиля – представляется важным проследить эмпирическим путем реальное состояние круга вопросов, которые решает руководитель тренинга в ходе подготовки экспериментальной программы и проведения формирующего эксперимента с курсантами образовательных учреждений пограничного профиля.

В ходе исследования с курсантами экспериментальной группы был проведен социально-психологический тренинг, основной целью которого являлось развитие деловых качеств офи-

цера-пограничника. Для этого на этапе конструирования была разработана программа социально-психологического тренинга, в основу которой легли идеи и рекомендации А.Д. Авдеева, Т.А. Аржакаевой, Е.Д. Бреуса, И.В. Вачкова, В.А. Лабунской, Ю.А. Мендже-рицкой, Л.А. Петровской и других исследователей [1; 3; 5; 6].

Программой социально-психологического тренинга было определено решение следующих задач:

1) ориентация курсантов в специфике социально-психологического тренинга как метода обучения;

2) формирование у курсантов организационно-управленческих навыков;

3) формирование у курсантов коммуникативных навыков и умений;

4) раскрытие у курсантов интеллектуальных способностей;

5) обучение курсантов простейшим приемам саморегуляции и психодиагностики;

6) овладение курсантами некоторыми психотехниками (групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастические упражнения);

7) развитие у курсантов деловых качеств в ходе анализа служебных ситуаций и принятия управленческих решений;

8) оценка курсантами степени развитости своих деловых качеств в ходе решения задач служебных ситуаций.

Экспериментальная программа социально-психологического тренинга по развитию у курсантов деловых качеств включала теоретический и практический (тренинговый) блоки.

Теоретический блок программы состоял из цикла мини-лекций по проблемам общения и был ориентирован на формирование у курсантов экспериментальной группы представлений о сущности и содержании деловых качеств офицера-пограничника. Лекции были оформлены в виде раздаточного материала и выдавались курсантам для ознакомления накануне проведения занятий методом социально-психологического тренинга.

Практический блок был направлен на то, чтобы научить курсантов эксперименталь-

ной группы управленческим действиям в служебных ситуациях и применять полученные теоретические знания на практике, научить их принимать управленческие решения, быстро и четко их излагать, правильно выстраивать разговор в различных ситуациях общения, развить у них необходимые коммуникативные умения и навыки, а также интеллектуальные способности и волевые качества оперативного принятия решения в сложных и быстро меняющихся обстоятельствах служебных ситуаций, подобранных для проведения социально-психологического тренинга.

Практическая часть социально-психологического тренинга состояла из пяти занятий, каждое из которых было рассчитано на четыре часа.

Общая схема каждого занятия выглядела следующим образом: психогимнастические упражнения, настраивающие курсантов на групповую работу; выполнение индивидуальных или групповых заданий, соответствующих частным целям занятия; взаимный обмен мнениями, переживаниями, оценками; самоотчеты курсантов, участвующих в тренинге об их состоянии и удовлетворенности занятием; подведение итогов занятия руководителем.

В рамках практического блока применялись разнообразные методики социально-психологического тренинга (групповая дискуссия, ролевые игры, упражнения), выбор которых для каждого тренингового занятия определялся его частными целями.

Во время групповой дискуссии курсанты обсуждали различные варианты действий в той или иной служебной ситуации, реализуя свои деловые качества и наблюдая за действиями партнеров. Можно было формализовать восприятие действий курсантов, предложив им варианты ответов. Однако во время проведения формирующего эксперимента использовался не формализованный подход, а принцип аквариума [6], когда каждый высказывался и давал неформальную оценку действий партнеров, оказавшихся в роли руководителей групп.

Результатом групповой дискуссии стало осознание каждым участником тренинга собственной ответственности за принятое решение при выполнении оперативно-служебных задач, а также ответственности за действия партнеров.

При проведении ролевых игр курсанты разыгрывали ситуации из реальной пограничной деятельности, вызвавшие наибольшие психологические трудности у офицеров-пограничников во время службы. После розыгрыша служебных ситуаций действия курсантов анализировались всеми участниками, а также оценивалась экспертной группой. Данные анализа были направлены на уяснение курсантами экспериментальной группы причин, вызывающих собственные затруднения в управленческой деятельности. После анализа и уяснения причин осуществлялся поиск оптимальных форм поведения и действий для данной служебной ситуации. При нахождении оптимальных форм поведения и действий, удовлетворяющих всех партнеров, каждая служебная ситуация доигрывалась до позитивного решения.

Таким образом, в каждой служебной ситуации непрерывно и динамично реализовывалась задача самоуяснения курсантами равной меры ответственности за принятие решения в ходе служебных ситуаций, а также приобретение ими деловых качеств и определенного опыта по преодолению допущенных ошибок.

Психологические упражнения, выполняемые участниками тренинга, были направлены на развитие наблюдательности у курсантов, умения каждого из них воспринимать и понимать партнеров по неречевым (невербальным) средствам общения, а также на развитие таких способностей курсантов, как умение держаться без напряжения, логично и аргументированно излагать свои мысли; умение быстро ориентироваться в обстановке и давать адекватные служебной ситуации ответы; умение поддерживать разговор; умение выступать перед сослуживцами.

В конце каждого занятия участники тренинга выполняли дыхательные упражнения

на релаксацию с целью усвоения приемов снятия эмоционального напряжения в стрессовых ситуациях.

Следует отметить, что в рамках практического блока также использовались методы экспресс-диагностики. По форме проведения это мини-анкеты и устный опрос, связанный с подведением итогов и разбором действий курсантов в служебной ситуации.

Экспресс-диагностика позволяла отслеживать уровень осознания необходимости развития деловых качеств курсантами в ходе тренинга и динамику их психологического и эмоционального состояния в течение занятия. Кроме того, использовался метод включенного наблюдения руководителя за поведением и действиями курсантов и группы в целом. Он позволял соотнести уровень осознания необходимости развития деловых качеств курсантами с реальными изменениями в действиях участников тренинговой группы, происходящими на поведенческом уровне.

Так, у отдельных курсантов в начале занятий наблюдались неуверенность, неактивное участие, низкий уровень умения вести беседу, принимать решения и отстаивать их, рефлексивно оценивать свое поведение. Многие курсанты испытывали трудности вербализации собственных мыслей: делали паузы в поисках подходящего слова, излишне жестикулировали руками. Некоторые курсанты были недостаточно активными, не стремились к выполнению отдельных упражнений.

По мере увеличения объема практических занятий наблюдались рост активности курсантов в выполнении психологических упражнений, повышение интереса к обсуждаемым проблемам, потребности высказать свое мнение, выслушать точку зрения других курсантов. В результате выполнения психологических упражнений наблюдалось и повышение качества построения своих мыслей и их изложение отдельными курсантами. Следует отметить и уменьшение количества ошибок в выступлениях курсантов перед сослуживцами. Все это свидетельствовало о возрастании интереса курсантов к тренингу,

проблемам, которые в ходе него решаются, а также их стремлении к реализации в дальнейшем общении своих профессиональных знаний с целью практического применения накопленного опыта и умений.

В ходе основного этапа формирующего эксперимента с курсантами каждой из подгрупп экспериментальной группы был проведен социально-психологический тренинг по разработанной экспериментальной программе.

Исследовательская концепция формирующих элементов объединила такие содержательные компоненты, как цель экспериментального исследования, выделенные объект и предмет изучения, познавательно-формирующий социально-психологический инструментарий, а также методики, используемые в ходе социально-психологического тренинга. Ключевое место при проведении социально-психологического тренинга занимают наиболее эффективные исследовательско-развивающие и статистические методики оценки его результатов.

Для успешного применения различных методик формирующего эксперимента была предусмотрена разработка процедуры для каждого из них, в том числе и для таких традиционных методов, как наблюдение, восприятие, собеседование, тестирование.

Последующая системная оценка полученных результатов позволила воссоздать целостный образ и систематизировать процесс развития деловых качеств офицера-пограничника методом социально-психологического тренинга.

Для того, чтобы выяснить, соответствуют ли деловые качества модели будущего офицера-пограничника, использовали инструментарий психодиагностики. В самом общем виде психодиагностика – это теория и практика изучения индивидуально-психологических особенностей личности человека с помощью специально разработанных инструментов и методик. Одним из таких методов является тестирование – проба, испытание или проверка комплексом стандартизированных вопросов (или заданий) степени выраженности психических свойств

личности применительно к той или иной сфере деятельности с заранее определенной надежностью и валидностью [7].

Задействование всего комплекса исследовательско-развивающего инструментария в ходе формирующегося эксперимента преследовало цель получить социально-психологические данные о деловых качествах курсантов на следующих уровнях:

1 уровень – индивидуальный (индивидуальные особенности, свойства, акцентуации, мотивация, характер);

2 уровень – интегративно-личностный (самосознание, самооценка, ценности, направленность, деловые качества);

3 уровень – субъектно-деятельностный (интеллектуальность, дееспособность, коммуникабельность).

В целом предполагалось по результатам социально-психологического тренинга определить особенности динамики развития деловых качеств у курсантов как совокупности групп качеств организаторско-управленческого, коммуникативно-деятельностного и интеллектуального блоков. Соответственно в рамках эксперимента целесообразно было подготовить экспериментальную методику проведения социально-психологического тренинга по развитию деловых качеств, чтобы в ходе занятия применить тренинговую стратегию и оценить полученные данные.

Для создания комплексного внутреннего социально-психологического портрета курсантов были использованы следующие методики: тест Кэттелла (16 PF-опросник), тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра и методика изучения коммуникативных и организаторских склонностей (КОС).

Оценка каждого из ресурсов проводилась по следующим пунктам:

– степень выраженности управленческих (организаторских) качеств;

– степень выраженности интеллектуальных способностей.

Общая схема формирующего эксперимента включала три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе осуществля-

лось предварительное тестирование курсантов по вышеуказанным методикам.

Перед началом проведения исследования респондентам были объяснены цель и задачи исследования, доведены инструкция и порядок работы с той или иной методикой, важность объективных ответов на поставленные вопросы и гарантии анонимности.

По результатам предварительного исследования в контрольной и экспериментальной группах не было зафиксировано значимых различий по указанным показателям, что позволило констатировать изначальную принадлежность данных групп к одной выборочной совокупности.

Динамика развития деловых качеств у курсантов экспериментальной и контрольной групп оценивалась посредством реализации перечисленных методик до и после проведения основного этапа формирующего эксперимента с интервалом в один месяц.

Заключительный этап формирующего эксперимента включал оценку эффективности социально-психологического тренинга.

Для изучения эффективности формирующего эксперимента был проведен сравнительный анализ эмпирических результатов, полученных до и после проведения основного этапа, анализ самоотчетов курсантов и данных анкет экспериментальной группы.

Результаты анализа, полученные после

проведения основного этапа формирующего эксперимента, позволяют оценить его эффективность.

Так, результаты итогового среза при измерении уровня выраженности деловых качеств у курсантов экспериментальной группы (по методике коммуникативные и организаторские склонности (КОС)) показывают увеличение показателей за счет повышения умений организовать работу и развития коммуникативных способностей (уровень значимости $p \leq 0,002$ коммуникативных склонностей и $p \leq 0,001$ – организаторских склонностей с проверкой достоверности различий с помощью непараметрического критерия Вилкохона).

В контрольной группе значимых изменений не зафиксировано, что позволяет сделать вывод о том, что именно воздействие социально-психологического тренинга оказало влияние на развитие коммуникативных и организаторских склонностей у курсантов экспериментальной группы (см. рис. 1, 2).

Для определения различий в степени развитости деловых качеств у курсантов по факторам опросника Р.Б. Кеттелла были подсчитаны среднегрупповые значения полученных оценок по каждому фактору в экспериментальной группе, а также рассчитан коэффициент различий по W- критерию Вилкохона (см. табл. 1, 2).

Согласно результатам исследования, кур-

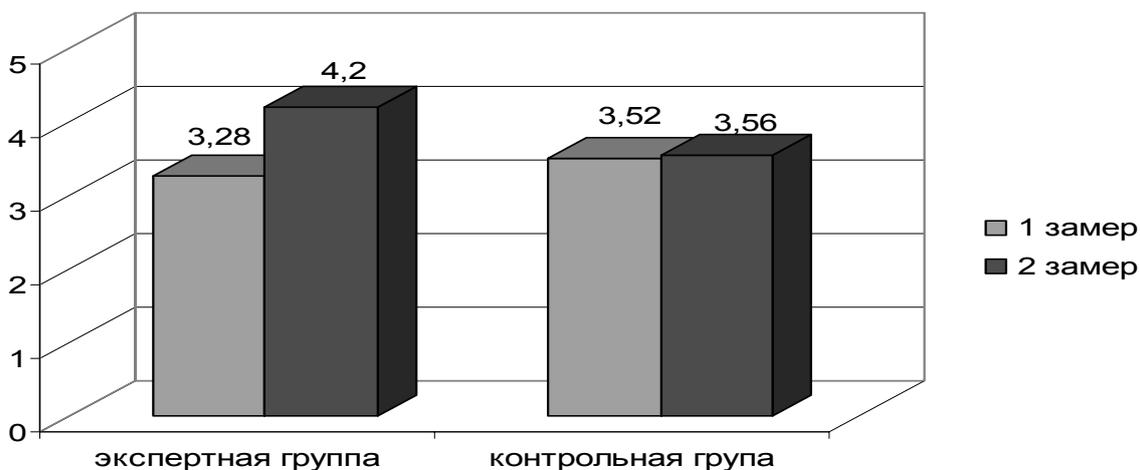


Рис 1. Динамика изменений коммуникативных склонностей до и после проведения социально-психологического тренинга

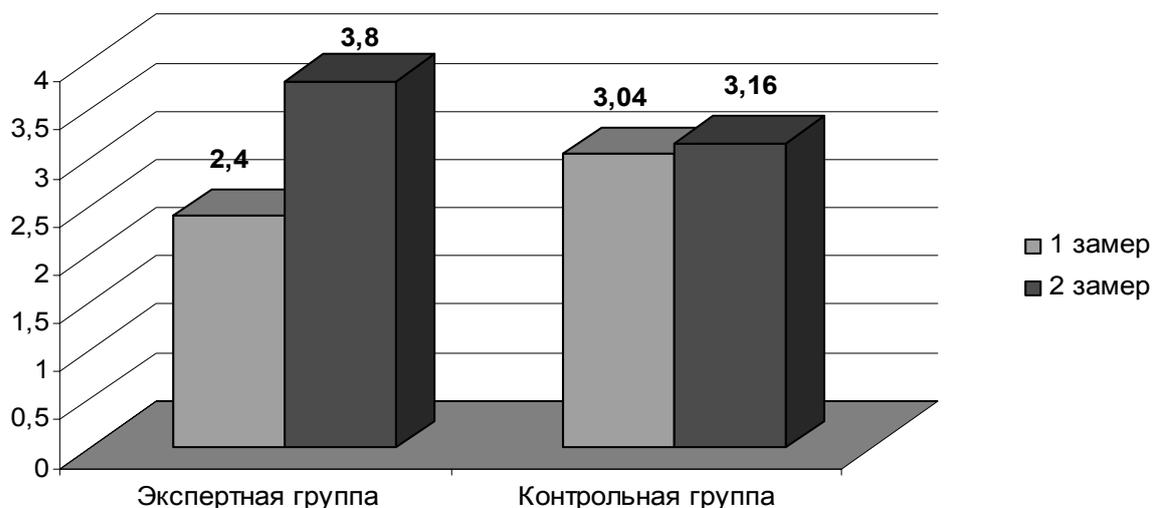


Рис. 2. Динамика изменений организаторских склонностей до и после проведения социально-психологического тренинга

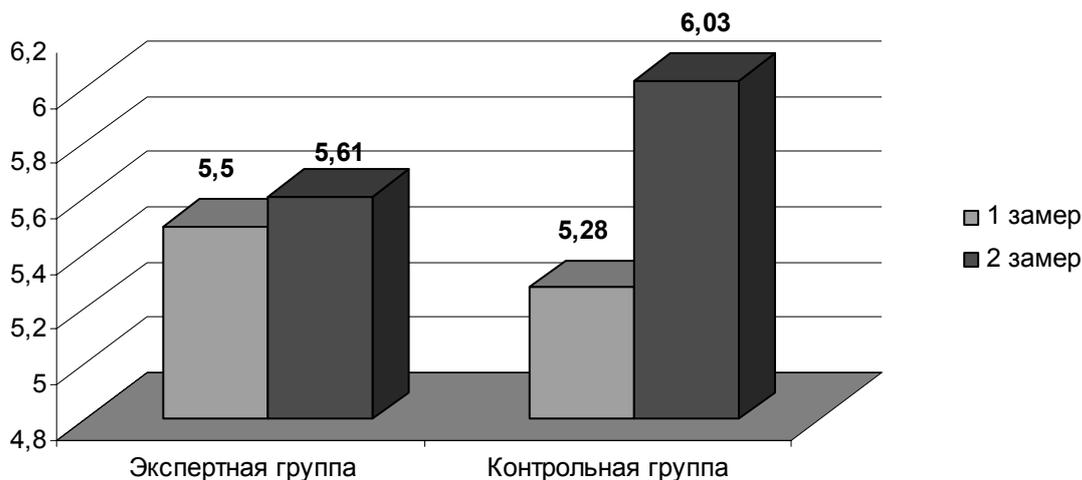


Рис. 3. Динамика изменений интеллектуальных качеств до и после проведения социально-психологического тренинга в контрольной и экспериментальной группах (г. Голицыно)

санты, прошедшие комплекс социально-психологического тренинга, значительно различаются по следующим факторам личностного опросника Р.Б. Кеттелла: А – «замкнутость – общительность» ($t = -3,305$ на уровне $p \leq 0,001$); L – «доверчивость – подозрительность» ($t = -3,231$ на уровне $p \leq 0,001$); О – «спокойствие – тревожность» ($t = -3,082$ на уровне $p \leq 0,002$), Q4 – «расслабленность – напряженность» ($t = -2,963$ на уровне $p \leq 0,003$).

Судя по полученным данным, в контрольных группах существенных изменений не произошло, а в группах, подвергшихся социально-психологическому тренингу, наблюдаются некоторые изменения по следующим показателям: интеллектуальные способности; волевые качества, упорство; эмоциональная устойчивость; управленческие качества в самостоятельности принятия решения.

Данные итогового среза при измерении

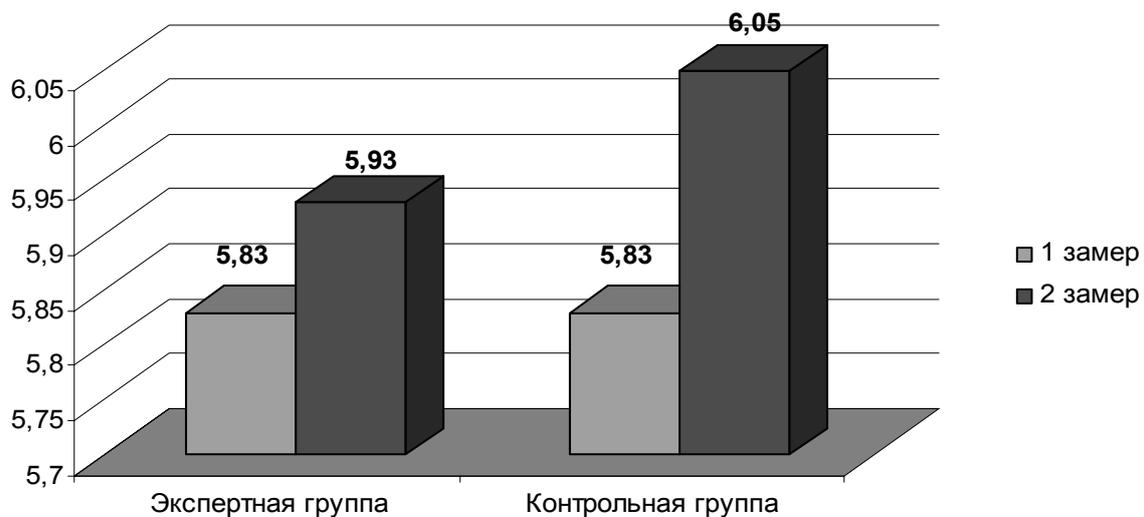


Рис. 4. Динамика изменений интеллектуальных качеств до и после проведения социально-психологического тренинга в контрольной и экспериментальной группах (г. Москва)

Таблица 1

Различия в характеристиках курсантов, участвовавших в социально-психологическом тренинге (г. Голицыно)

Факторы опросника Р.Б. Кэттелла	Средние оценки у курсантов до СПТ	Средние оценки у курсантов после СПТ	T-конкретные значения статистики (W-критерий Вилкохона)	p-уровень значимости различий между курсантами до и после СПТ
1. Фактор А: «замкнутость – общительность»	5,52	6,88	- 3,305	0,001
2. Фактор В: интеллект	3,52	4,36	- 2,035	0,042
3. Фактор С: «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность»	5,24	5,56	- 0,877	0,381
4. Фактор Е: «подчиненность – доминантность»	4,92	5,60	- 2,183	0,029
5. Фактор F: «сдержанность – экспрессивность»	4,80	5,48	- 1,456	0,145
6. Фактор G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	5,96	6,04	- 0,918	0,359
7. Фактор Н: «робость – смелость»	6,64	6,32	- 0,875	0,382
8. Фактор I: «жесткость – чувствительность»	4,88	5,68	- 2,693	0,007
9. Фактор L: «доверчивость – подозрительность»	3,96	5,0	- 3,231	0,001
10. Фактор М: «практичность – мечтательность»	5,60	5,8	- 0,550	0,582

Продолжение табл. 1 на стр 90

Продолжение табл. 1

11. Фактор N: «прямолинейность – дипломатичность»	5,92	6,76	- 1,981	0,048
12. Фактор O: «спокойствие – тревожность»	5,32	6,6	- 3,082	0,002
13. Фактор Q1: «консерватизм – радикализм»	5,0	5,04	- 0,266	0,790
14. Фактор Q2: «конформизм – неконформизм»	2,72	4,48	- 3,672	0,000
15. Фактор Q3: «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»	4,8	5,2	- 0,860	0,390
16. Фактор Q4: «расслабленность – напряженность»	4,76	5,44	- 2,963	0,003

Таблица 2

**Различия в характеристиках курсантов, участвовавших
в социально-психологическому тренинге (г. Москва)**

Факторы опросника Р.Б. Кэттелла	Средние оценки у курсантов до СПТ	Средние оценки у курсантов после СПТ	T-конкретные значения статистики (W-критерий Вилкохона)	p-уровень значимости различий между курсантами до и после СПТ
1. 1. Фактор А: «замкнутость – общительность»	7,48	7,48	- 0,121	0,904
2. Фактор В: интеллект	5,24	6,28	- 4,099	0,001
3. Фактор С: «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность»	8,4	7,84	- 2,215	0,027
4. Фактор Е: «подчиненность – доминантность»	6,0	6,28	- 1,941	0,052
5. Фактор F: «сдержанность – экспрессивность»	7,0	6,88	- 0,707	0,480
6. Фактор G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	6,6	6,76	- 1,081	0,279
7. Фактор H: «робость – смелость»	9,24	8,48	- 2,848	0,004
8. Фактор I: «жесткость – чувствительность»	3,72	4,84	- 4,093	0,001
9. Фактор L: «доверчивость – подозрительность»	3,84	4,4	- 3,116	0,002
10. Фактор M: «практичность – мечтательность»	4,56	5,12	- 2,913	0,004
11. Фактор N: «прямолинейность – дипломатичность»	5,72	5,88	- 1,027	0,305
12. Фактор O: «спокойствие – тревожность»	2,28	3,44	- 3,491	0,001
13. Фактор Q1: «консерватизм – радикализм»	4,04	4,2	- 1,897	0,058
14. Фактор Q2: «конформизм – неконформизм»	1,88	3,04	- 4,058	0,001
15. Фактор Q3: «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»	8,28	7,84	- 2,598	0,009
16. Фактор Q4: «расслабленность – напряженность»	2,24	3,32	- 3,710	0,001

интеллектуальных способностей у курсантов экспериментальной группы (по методике Р. Амтхауэра) также показывают повышение уровня развития деловых качеств у курсантов после проведения с ними социально-психологического тренинга (уровень значимости $p \leq 0,002$ с проверкой достоверности различий с помощью непараметрического критерия Вилкохона). В контрольной группе значимых изменений в развитии деловых качеств не зафиксировано, следовательно, именно воздействие социально-психологического тренинга оказало влияние на повышение уровня развития деловых качеств у курсантов экспериментальной группы (см. рис. 3, 4). Эти же данные подтверждаются показателями Московского института.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования позволяют сделать вывод о том, что показатели развития деловых качеств курсантов в экспериментальной группе стали выше показателей контрольной группы.

Продуктивное развитие деловых качеств у курсантов методом социально-психологического тренинга в соответствии с разработанной теоретической моделью возможно, если этот процесс осуществляется по опти-

мальному алгоритму, при наличии эффективной технологии. При этом технология, на наш взгляд, должна стать «организационно-процедурным» основанием, вбирающим в себя совокупность сил, средств, форм и методик, обеспечивающих достижение гарантированного результата в процессе развития деловых качеств у курсантов в ходе социально-психологического тренинга.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авдеев А.Д. Психологические условия формирования профессиональных коммуникативных умений у курсантов вузов ФСБ России пограничного профиля: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 203 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Тест как основной инструмент психодиагностики // Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. Учебник для вузов. 2-е изд. М., 2010. 351 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2008. 256 с.
4. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения. М., 2008. 240 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989. 216 с.
6. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. М., 2007. 687 с.
7. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М., 2011. 512 с.

УДК 37.013.42

Хорошко Л.В.

Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

L. Khoroshko

Moscow State Regional University

FORMING BOARDING SCHOOL STUDENTS' SOCIAL COMPETENCES

Аннотация. Данная статья посвящается проблемам формирования социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений. Установлена сущность и характерные признаки социальной компетентности и компетентностного подхода. Содержательно исследуются такие понятия, как «компетентность» и «компетенция». Доказывается, что применение компетентностного подхода в образовании позволяет подготовить детей-сирот к взрослой жизни: научить самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности, сотрудничать с другими членами общества, анализировать достижения и ошибки своей деятельности и др.

Ключевые слова: социальная компетенция, компетентность, компетентностный подход, социализация, школа-интернат.

Abstract. The present article is concerned with the problem of forming boarding school students' social competences. The author identifies the essence and characteristics of social competence and competence-based approach. It has been proved that by applying competence-based approach educators help orphans become more prepared to the grown-up world. They learn to solve the problems independently, cooperate with other members of the society, analyze their achievements and mistakes, etc.

Key words: social competence, competence, competence-based approach, socialization, boarding-school.

Воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в современном российском обществе реализуется в условиях экономического и политического реформирования, в силу которого существенно изменились социокультурная жизнь подрастающего поколения, функционирование образовательных учреждений для детей этой категории. В современных условиях перед образовательными учреждениями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, стоит задача подготовить воспитанников ко всем превратностям жизни вне детского дома, т. е. сформировать их готовность к самостоятельной взрослой жизни.

По статистике и по данным Генеральной прокуратуры Российской Федерации, на сегодняшний день выпускники интернатных учреждений, детских домов плохо подготовлены к жизни в обществе, трудно адаптируются и ориентируются в нем. Традиционные подходы к организации жизни, воспитанию и обучению детей-сирот в существующих образовательно-воспитательных учреждениях сегодня не удовлетворяют изменившееся общество, не обеспечивают в должной мере формирования необходимых в самостоятельной жизни личностных качеств, знаний и умений, что влечет за собой неуспешность выпускников в решении многих жизненных задач. Социологические исследования показывают крайне неутешительную картину результатов воспитания детей в таких учреждениях. Только по

выпускникам школ-интернатов и детских домов статистика приводит следующие данные: 40 % – зарегистрированные правонарушители; 30 % – алкоголики и наркоманы; 10 % – суициденты [7, 12].

По данным исследований педагогов, социальных работников и психологов, для выпускников интернатных учреждений характерно наличие таких черт, как иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности; трудности в общении, отсутствие избирательности общения; перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения; неуверенность в себе, своем будущем, неспособность к сознательному выбору своей судьбы; инфантилизм, замедленное самоопределение, неприятие самого себя как личности и т. д. [7, 114].

Краткая характеристика социального портрета выпускника интернатного учреждения позволяет сделать вывод о том, что данная категория детей требует поиска путей социализации, которые имеют первостепенное значение как проблема выживания их в современном мире. Критерием успешности становления выпускника интернатного учреждения в обществе является его адекватное, «безболезненное» вхождение в новый для себя мир, в котором он знает, как себя вести и как самореализоваться, способность вырабатывать, принимать и реализовывать свои решения по проблемам обеспечения собственной жизнедеятельности в окружающей его среде, прогнозировать последствия своих действий для себя, для других людей и нести за них ответственность. Таким образом, в связи с этим, рассматривая пути решения проблемы социализации выпускников интернатных учреждений, мы исходим из того, что достижению этих целей будет способствовать сформированная у них социальная компетентность.

В наиболее общем понимании *компетентность* означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении оп-

ределенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией. «Под компетентностью понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека», – писала И.А. Зимняя [2, 34]. А.В. Хуторской, трактуя «компетентность» как «совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере», указывает на то, что компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного ребенка [6, 152]. Например, А.В. Баранников рассматривает компетентность как «самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях ученика, его учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики» (цит. по [4, 13]).

Таким образом, компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций. Компетентность выступает интегральной характеристикой личности, которая является приобретаемым качеством. Компетенция проявляется в сфере отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике. Без знаний нет компетенции, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция. Компетентность – это знание в деятельности (в действии) совместно с прогнозированием её результатов и ответственностью за них. Будучи динамичной характеристикой, компетентность проявляется в ходе практической деятельности, а её уровень может повышаться (понижаться) непрерывно на протяжении всей жизнедеятельности человека.

В зависимости от различных тенденций и взглядов, понятие «социальная компетентность» в науке и практике описывается по-разному.

И.А. Зимняя говорит о том, что все компетентности «социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме»; при этом социальные компетентности (в узком смысле слова), характеризуют «взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми и с самим собой» [3, 23]. В. Слот, Х. Спаньярд, Т.И. Шульга рассматривают социальную компетентность как обладание человеком достаточным объемом навыков, с помощью которых он может адекватным образом адаптироваться и жить в обществе, не нарушая норм и правил, как состояние равновесия между требованиями, предъявляемыми к ребёнку в данный возрастной период со стороны общества, среды, в которой он живет, и его возможностями. Они считают, что говорить о компетенции можно тогда, когда индивид обладает достаточным количеством навыков и умений, чтобы справляться с обязанностями, которые на него накладывает повседневная жизнь [5, 31].

В целом понятие социальной компетентности принимает междисциплинарный, интегральный характер. Общий характер этого понятия делает возможным интегрировать как индивидуальные требования, так и постановку целей на общественном уровне. Социальная компетентность служит цели обеспечения способности человека к действию в личных, профессиональных и социальных ситуациях посредством успешного адекватного действия, требуемого в данной ситуации и ожидаемого со стороны социума. Она включает в себе не только формальный уровень образования, но и имеющуюся способность к преодолению конкретных проблем.

Говоря о социальной компетентности, мы можем сделать вывод о том, что *социальная компетентность* – это интегративное личностное образование, включающее зна-

ния, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку адекватно и быстро адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением, результативно разрешать проблемы в социальной среде. Оно формируется и проявляется в практической деятельности.

Социальная компетентность человека включает в себя знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта, умения и навыки эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, взаимопонимания в процессе общения); знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к представителям того или иного социального статуса; опыт ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус; знания национальных и общечеловеческих норм и ценностей, а также норм (привычек, обычаев, традиций, нравов, законов и т. п.) в различных сферах и областях социальной жизни – политической, духовной и др.; знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе и т. д.

Социальная компетентность – понятие сложное, системное и целостное. В последнее время в отечественной педагогике понятие социальной компетентности стало исследоваться во взаимосвязи с качеством образования, с тем, каким должен быть обучающийся как личность, гражданин.

Сегодня в соответствии с компетентностным подходом и происходящими социальными процессами воспитанников интернатных учреждений всё большее значение приобретает формирование у воспитанников готовности к различным видам деятельности: к профессионально-трудовой деятельности; выполнению гражданских функций и улучшению того общества, в котором ему жить; творческому отношению к деятельности в любой сфере; к сохранению и укреплению

своего физического, психического и социального здоровья; осознанию необходимости самосовершенствоваться. Таким образом, социальная компетентность включает аспекты и явления, которые связаны с включением человека в совместную жизнь в обществе, с развитием его активной гражданской позиции, с построением успешного будущего.

Компетентностный подход (А.В. Баранников, В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В. Хутмакер и др.) – это совокупность общих основ определения целей, содержания, организации социально-педагогического процесса и оценки его результатов в контексте исследуемой проблемы. К числу таких оснований относятся следующие:

- смысл образования как фактора социализации заключается в развитии у воспитанников способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

- содержание процесса формирования социальных компетенций представляет собой дидактически адаптированный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем воспитания и социализации;

- смысл социально-педагогического процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем;

- оценка результатов социально-педагогической работы основывается на анализе уровней сформированности социальных компетенций, достигнутых воспитанниками школы-интерната на определённом этапе [1].

Данный подход позволяет решить задачи по формированию социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений, а именно:

- учебно-познавательной (определять цели и порядок работы, самостоятельно планировать свою учебную деятельность и учиться, устанавливать связи между отде-

льными объектами, применять освоенные способы деятельности в новых ситуациях, осуществлять самоконтроль);

- коммуникативной (сотрудничать, оказывать помощь другим, участвовать в работе команды, обмениваться информацией);

- информационной (самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, структурировать, преобразовывать, сохранять и передавать ее);

- личностного самосовершенствования (анализировать свои достижения и ошибки, обнаруживать проблемы и затруднения в сообщениях одноклассников, осуществлять взаимную помощь и поддержку в затруднительных ситуациях, критически оценивать и переоценивать результаты своей деятельности).

Мы видим, что компетентностный подход имеет практикоориентированный характер и является важным условием обеспечения непрерывного образования, а смыслообразующие его понятия выступают как ядро социализации воспитанников. При этом компетентностная модель образования выдвигает на первое место не информированность человека, а умение разрешать проблемы, возникающие в различных сферах социальной жизни человека.

Таким образом, овладение социальной компетентностью является показателем социальной и гражданской зрелости личности. Следовательно, основным результатом деятельности интернатных учреждений должна стать не система знаний, умений и навыков самих по себе, а как элемент, входящий в набор компетенций в интеллектуальной, гражданской, коммуникационной, информационной и других сферах, позволяющих ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых жизненных ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, нести за них ответственность, взаимодействовать с окружающими людьми, гармонизировать свои отношения с обществом, принимать адекватные сложившейся ситуации решения и т. д.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.В. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. М., 2003. № 5. С. 34-42.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004. 41 с.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С. 3-12.
5. Слот В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию // Вестник психологической и социально-реабилитационной работы. 2000. №1. С. 30-45.
6. Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М., 2005. 383 с.
7. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Быков А.В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы: Учеб. пособие. М., 2003. 400 с.

УДК 316.612

Шахова И.П.

Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЮНОШЕСТВА КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ СТАНОВЛЕНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

I. Shakhova

Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky

SELF-REALIZATION OF YOUTH INTERPERSONAL NEEDS AS STAGE IN PERSONAL ORIENTATION

Аннотация. В статье рассматривается проблема самореализации учащихся юношеского возраста. Осуществлению самореализации юношей в современном обществе помогают межличностные отношения (потребности), выявлению которых посвящено данное исследование. Цель исследования – показать, что удовлетворение межличностных потребностей приведет к адекватной гармоничной самореализации в юношеском возрасте. Проведённая с учащимися старших классов работа подтвердила предположение, что развитие межличностных социальных отношений в этом возрасте способствует не только самореализации, но и формированию направленности личности.

Ключевые слова: самореализация, направленность, связность личности, юношеский возраст, потребности в межличностном общении.

Abstract. The article considers the problem of youth self-realization. It focuses on interpersonal relations (needs) which assist young people's self-realization. The purpose of the research is to show that satisfaction of interpersonal needs will result in adequate harmonious self-realization at adolescent age. The experiment conducted with senior graders proved the suggestion that the development of interpersonal social relationships contributes both to self-realization and personal orientation of adolescents.

Key words: self-realization, orientation, personal identity, adolescent age, communicative needs.

Говоря о самореализации личности в информационном обществе, мы говорим о начале нового информационного этапа в развитии личности.

Современное информационное общество подвижно, скорость течения его процессов оказывается намного быстрее по сравнению с индустриальным и постиндустриальным обществами. Поэтому у современного человека гораздо больше шансов реализовать свои потребности по сравнению со вторыми. Обозримый путь реализации потребностей, выстраивающийся благодаря убыстрению скорости этой реализации, позволяет ярче видеть и осознавать мотивы этих потребностей. Понятие информации обогащает личностное бытие такими свойствами, как направленность и связность.

Направленность и связность могут рассматриваться как важнейшие свойства личности, оказывающие влияние на ее развитие. Направленность личности связывает самореализующую личность с внешним миром через коммуникативные связи.

Наряду с природной и жизненной средой информационная сфера, связывающая людей друг с другом через коммуникационные сети, стала неотъемлемым компонентом условий жизнедеятельности людей.

Сначала говорят о связности информационных структур, так как они важны для качества и развитости техники, рынка, но в последнее время все большее связность становится характеристикой общества в целом и каждой личности в отдельности.

Единицей передаваемой информации был и останется сигнал. Направленность выступает как организующая информационный поток, а именно вектор, от лат. *vector*, буквально 'несущий, направленный отрезок', иначе – пара точек, взятых в определенном порядке, одна из которых является началом, вторая – концом. Направленность личности представляет собой её интегральное и генерализованное свойство, состоящее в совокупности устойчивых мотивов, ориентирующих её деятельность относительно независимо текущих ситуаций. Выражается направленность личности в гармоничности и непротиворечивости знаний и отношений, господствующих в поведении.

На наш взгляд, не будет ошибкой признать, что направленность личности как самореализация, соединенная с практическими навыками и умениями, связанными с деятельностью в основных инфраструктурных узлах общества, является организатором и ускорителем движения общества как несущая знаки форм и темпов движения с присущими им векторными ограничениями и конкретные действия.

По нашему мнению, по мере развития информационного общества категория самореализации личности обретает все более и более актуальное значение. Самореализация личности, будучи локомотивом социального движения, стягивает воедино моменты социального времени организации и самоорганизации.

Одним из важнейших этапов в развитии самореализации с учетом специфичности социальной ситуации и информационного пространства выступает юношеский возраст, для которого типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения [1].

К. Левин исходил из того, что человеческое поведение есть функция, с одной стороны, личности, с другой – окружающей ее среды. Свойства личности и свойства среды взаимосвязаны. Единство и взаимодействие всех личностных и средовых компонентов К. Левин называет жизненным или психологическим пространством. Важнейшими процессами юношеского возраста К. Левин считает расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется.

Внутренний мир личности, ее свобода, внешкольная деятельность, инициатива (а не только умение «подчиняться нормам»), дружба, любовь являются очень значимыми в этом возрасте и влияют на дальнейшее развитие личности [2].

Несмотря на утвердившиеся представления о старшеклассниках как о людях, полностью обращенных в будущее, можно найти немало свидетельств их поглощенности настоящим. Даже самореализация, хотя и направлена всеми своими целями, ожиданиями, надеждами в будущее, осуществляется, все же как самоопределение в настоящем – в практике живой реальности и по поводу текущих событий. С этих позиций следует оценивать и значение межличностного общения – деятельности, занимающей огромное место в жизни подростков и старших школьников и представляющей для них самостоятельную ценность [2].

Межличностные социальные потребности юношества, касающиеся создания и поддержания равновесия между личностью и социальной средой, помогают самореализоваться юности и получить один из векторов направленности личности.

В нашем исследовании использовался Опросник межличностных отношений (ОМО), являющийся русскоязычной адаптацией FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation). Опросник сконструирован так, чтобы было возможно:

а) предвосхитить поведение индивида в межличностных ситуациях;

Таблица 1

Уровень развития межличностных потребностей

	Ie		Cw		Ae		Iw		Ce		Aw	
Выс.	27	50%	11	20,4%	18	33,3%	13	24%	19	35,2%	15	27,7%
Сред.	18	33,3%	15	27,7%	19	35,2%	21	39%	17	31,5%	22	40,8%
Низ.	9	16,6%	28	52%	17	31,5%	20	37%	18	33,3%	17	31,5%

б) предсказать социальные интеракции.

Опросник предназначен для оценивания поведения в трех областях межличностных потребностей: включения (I), контроля (C), и аффекта (A). Внутри каждой области принимаются во внимание направления:

(e) – выраженное поведение индивида, то есть тестируемый оценивает в рамках оценочной шкалы интенсивность личностного поведения в каждой из областей;

(w) – поведение, требуемое индивидом от остальных, то есть тестируемый выражает в рамках оценочной шкалы интенсивность поведения остальных по отношению к себе, которая является оптимальной для него.

В результате оценивания ответов тестируемого психолог получает баллы по шести основным шкалам: Ie – Iw включение в группу (собственная активность – активность других); Ce – Cw контроль (собственный контроль – контроль других); Ae – Aw аффективные отношения (собственная инициатива близких отношений – инициатива других).

Выборка состояла из 54 учащихся старших классов, средний возраст, которых составил 16,5 лет (см. табл. 1).

При анализе результатов исследования обращает на себя внимание то, что 50 % юношей имеют высокий уровень потребности самостоятельного включения в группу с целью удовлетворения потребности в межличностном общении. При этом считают, что не могут полностью контролировать этот процесс и эмоционально включиться в него соответственно 35,2 % и 33,3 % испытуемых. Межличностные потребности распределились не гармонично.

На среднем уровне межличностные потребности расположились следующим образом: самостоятельное включение в группу со-

ставило 33,3 %, причем стремление юношей контролировать и эмоционально включиться в процесс взаимодействия соответственно 31,5 %, 35,2 %. На данном уровне межличностные потребности распределились более гармонично.

Самыми противоречивыми оказались показатели межличностных потребностей у 16,6 % испытуемых (низкое значение), проявляющих самостоятельность при включении в группу. Так как самостоятельно контролировать включенность в этой группе проявили желание 33,3 % опрошенных, а эмоциональное раскрытие – 31,5 %, то это говорит о том, что доминирует контроль других при включении в группу, желание эмоционально раскрыться присутствует, а проявить волю включения в группу – низкое. Межличностные потребности распределились не гармонично.

Автор методики для объяснения межличностных явлений В. Шутц (1958) указал на тесную связь между биологическими и межличностными потребностями. Биологические и социальные потребности поддерживают равновесие между индивидом и его социальной средой. Следовательно, являются требованием оптимального обмена между средой, физической или социальной, и организмом.

Таким образом, неудовлетворение межличностных потребностей может привести к неполной, неадекватной, негармоничной самореализации личности в современном информационном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. М., 1981. 118 с.
2. Шахова И.П. Становление направленности личности в разных возрастных периодах: Монография. Пенза, 2006. 192 с.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9.072

Крук В.М.

Московский государственный областной университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРКОПОТРЕБЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ НАДЕЖНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА (ЧАСТЬ 2)

V. Kruk

Moscow State Regional University

PSYCHOLOGICAL DRUG ABUSE PREVENTIVE MAINTENANCE AS FACTOR OF EXPERT'S PERSONAL RELIABILITY (PART 2)

Аннотация. Статья является продолжением исследования проблемы профилактики наркопотребления в деятельности войскового психолога как фактора личностной надежности специалиста. В ней на основе анализа большого фактического материала выявлена несогласованность нормативных требований к организации этой деятельности и позиций профессорско-преподавательского состава ведущей кафедры, осуществляющей подготовку и повышение квалификации войсковых психологов, и анализируется ряд причин, приведших к этому. Формулируется вывод о необходимости учета выявленных тенденций при реализации Программы надежности персонала в российской армии.

Ключевые слова: личностная надежность специалиста, наркопотребление, профилактика наркопотребления, деятельность военного психолога.

Abstract. This article continues researching the problem of drug abuse preventive maintenance in army psychologist's activity as a factor of his/her personal reliability. Based on the analysis of large data the inconsistency was revealed between standard requirements for the organisation of this activity and the attitude of the leading chair staff which train and improve the professional skills of army psychologists. The causes of the situation were analyzed. The conclusion was made about the necessity of taking into account the revealed tendencies in implementing the Program of Reliability of Personnel in the Russian Army.

Key words: expert's personal reliability, drug abuse, drug abuse preventive maintenance, army psychologist's activity.

Личностная надежность специалиста является актуальной теоретической и прикладной проблемой психологии. Ее сущность заключается в том, что специалист как посвященное и допущенное в профессиональную деятельность лицо может, в силу различных факторов риска, стать внутренним нарушителем. Последствия этого в высокоответственных видах профессиональной деятельности могут быть социально значимыми и крайне неблагоприятными [4].

Психофизическая природа человека такова, что факторами риска он может быть отягощен на любом этапе жизнедеятельности, что может привести к их проявлению в профессиональной ситуации при стечении индивидуально-личностных особенностей, неблагоприятных условий, факторов трудности решаемых задач [3]. Исследователи признают существующие системы отбора (подбора) персонала, его профессиональной подготовки, сопровождения,

аттестования и т. д. недостаточными, поскольку они не могут перекрыть этот сегмент внутреннего нарушителя.

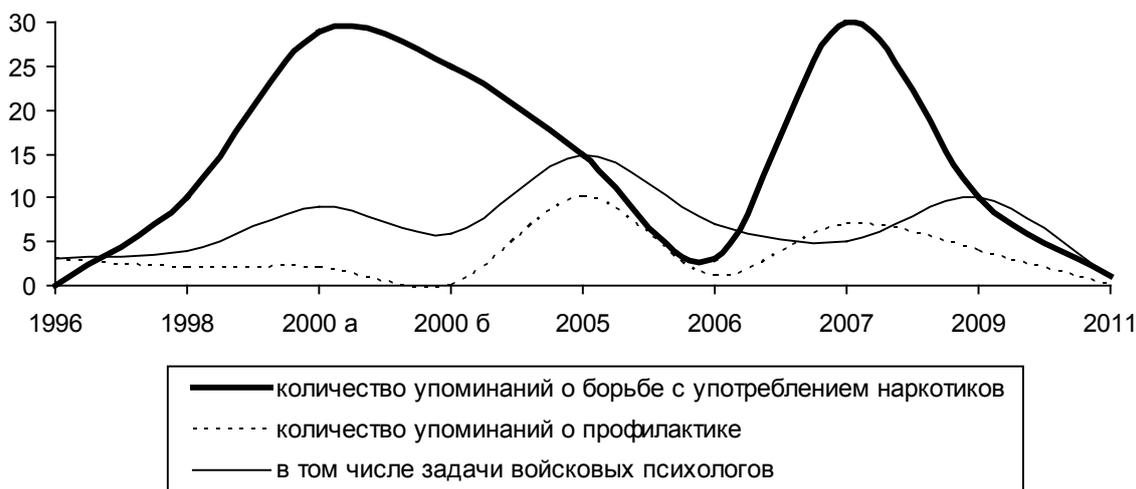
С конца 50-х гг. XX в. в США появились «программы надежности персонала» (personnel reliability programs, PRPs) и «программы человеческой надежности» (human reliability programs, HRPs). Их предназначение – предотвращение путем отбора (подбора) и непрерывной оценки по установленным критериям лояльности, кредитоспособности, психической и физической стабильности хищений, неправомерного или случайного использования изделий или материалов со стороны допущенного к их обслуживанию персонала, которые могли бы привести к социально значимым неблагоприятным последствиям [8].

Обязательным элементом в программах надежности специалиста является профилактика наркопотребления, включающая достоверно установленное неупотребление наркотических и психоактивных веществ в течение определенного времени при допуске к контролируемым программой видам деятельности; воздержание от их употреб-

ления во время пребывания в программе; плановый и внеплановый контроль наркопотребления; приостановление допуска к профессиональной деятельности в случае обнаружения факта наркопотребления; проведение необходимых организационных и психотерапевтических мероприятий и принятие решения по поводу дальнейшей профессиональной деятельности выявленного лица [9].

С 90-х гг. XX в. программа надежности персонала (далее – ПНП) осуществляется в некоторых структурах Вооруженных сил РФ (далее – ВС РФ). С 2010 г. границы ее действия значительно расширились, в них принимают активное участие войсковые психологи [5; 1].

Между тем отношение военно-психологической теории и практики к профилактике наркопотребления весьма сдержанное. Для выяснения причин происходящего мы решили проанализировать четыре аспекта проблемы: а) есть ли запрос практики на ее решение и органов военного управления на участие в ней психологов; б) какова роль психологов американской армии в решении



Где: по вертикали – количество смысловых единиц контролируемых показателей в документе, по горизонтали – год издания документа.

Рис. 1. Динамика постановки проблемы наркопотребления, его профилактики, участия в ней войсковых психологов в регламентирующих их деятельность нормативных документах

подобных проблем; в) как она ставится в военно-психологической учебной, научной и справочной литературе; г) как понимается и реализуется отечественными войсковыми психологами.

При рассмотрении первых двух аспектов в предыдущей статье мы отметили, что проблема наркопотребления стоит остро, меры по ее решению в стране, а значит, и в ВС РФ, оцениваются как недостаточно эффективные. В них преобладает административно-воспитательно-медицинский подход (далее – АВМ). Рядом нормативных документов, регламентирующих деятельность психолога ВС РФ, вменены обязанности их участия в этой работе. Вместе с тем они непоследовательны и размыты, к 2011 г. сведены на нет (рис.1.) В то же время в американской армии психологи выполняют основную работу по профессиональному изучению, помощи и последующему сопровождению обратившегося или/и направленного в «Программу Армии злоупотребления химическим веществом» (The Army Substance Abuse Program, ASAP) военного и гражданского персонала [4].

Профилактика наркопотребления в военно-психологической учебной, научной и справочной литературе

Метод

В исследовании использованы методы экспертного опроса и контент-анализа. Для анализа освещения проблемы наркопотребления и участия психологов в ее профилактике методом экспертного опроса выделены смысловые единицы и единицы счета соответствующих терминов.

Материалы

В исследуемую базу включено 30 отечественных и зарубежных источников. Из отечественных в нее вошли подготовленные с 1980 по 2011 гг. сотрудниками кафедры психологии ВПА им. В.И. Ленина (позднее ГА ВС, ВУ) работы как ведущего учебного, научного и методического подразделения по вопросам военной психологии. В том числе 22 учебника, учебных и учебно-методических пособий по военной психологии;

1 монография по проблемам военной психологии; 1 военно-психологический словарь-справочник; 2 больших психологических словаря; 1 зарубежная психологическая энциклопедия; 1 рукопись; 2 американских учебника по военной психологии.

Процедура

Каждый источник подвергнут выявлению и количественно-качественному анализу смысловых и счетных единиц, относящихся к наркопотреблению в ВС РФ, его профилактике и участию в этом психологов. Работа проводилась тремя независимыми экспертами в три этапа.

Квалификация экспертов определялась наличием профессионального военно-психологического образования, ученой степени и ученого звания не ниже кандидата психологических наук по военно-психологической проблематике, доцента и опытом работы в области военной психологии не менее 20 лет.

На первом этапе эксперты независимо друг от друга выбрали по 30 отечественных и зарубежных источников по военной психологии в хронологических рамках для отечественных работ – не ранее 1980 г., для зарубежных – не ранее 2000 г. издания. Затем открытым обменом мнениями выбран единый перечень работ для дальнейшего анализа. В перечень вошли только те работы, за включение в который высказались все эксперты.

На втором этапе эксперты независимо друг от друга выполнили контент-анализ выбранных работ.

На третьем этапе проведен коллективный количественный и качественный анализ полученных результатов.

Результаты

Анализируемый материал представлен в табл. 1. В ней мы сочли целесообразным в хронологическом порядке отразить выходные данные источника, а также по возможности полно и точно воспроизвести фрагменты текста, относящегося к предмету исследования.

Из табл. 1 следует, что в работах советского периода (за исключением № 4) и пер-

вых постсоветских лет (до 1995 г.) проблема наркопотребления не упоминается. Прорыв произошел в работе № 8, отразившей «золотое десятилетие» военной психологии 1986–1996 гг.

В последующем наблюдается два периода определенного интереса к проблеме – в 1999–2001 гг. и в 2005–2007 гг. В работе 1999 г. (№ 10) без комментариев воспроизводится фрагмент приказа МО РФ 1998 г. Первое развернутое изложение деятельности по профилактике наркопотребления появилось в 2001 г. (№ 12). В 2006 г. (№ 19) вновь приводится фрагмент приказа МО РФ 1998 г. Наиболее адекватно, хотя очень коротко, проблема обозначена в 2007 г. (№ 21).

Особо следует отметить источник № 15, в нем глава 7 «Отклоняющееся поведение военнослужащих» подготовлена доктором мед. наук проф. В.К. Шамреем (Военно-медицинская академия). Мы полагаем, что она во многом дезориентировала военных психологов. Поскольку наркопотребление – и медицинская, и психологическая проблема, то позиция врача даже в учебнике по психологии вряд ли может стать психологической. Хотя в этом материале немало рационального, и даже указано, что в первичной профилактике аддиктивного

поведения ведущую роль играют офицеры подразделений и психологи, все остальное содержание весьма спорное с точки зрения психологии. Вспоминается случай, когда в начале 90-х гг. автор статьи с коллегами стал преподавать основы психиатрии на курсах повышения квалификации, на которых обучались не только психологи. На одном из занятий в числе слушателей был зав. кафедрой Государственного института усовершенствования врачей МО РФ М.И. Резник. После занятия он вышел перед многочисленной аудиторией со словами благодарности в адрес лектора и особо подчеркнул важность доведения психиатрических знаний для психологов устами психологов. Подобная ситуация, только со знаком минус, представлена в анализируемом источнике № 15. Источник № 28 в комментариях не нуждается. Представляется, что в те годы эти два источника внесли большой негативный диссонанс в понимание войсковыми психологами своего места и роли в профилактике наркопотребления в ВС РФ.

Соотнесение материала в табл. 1 с данными о постановке проблемы для войсковых психологов в нормативных документах представлено на рис. 2.

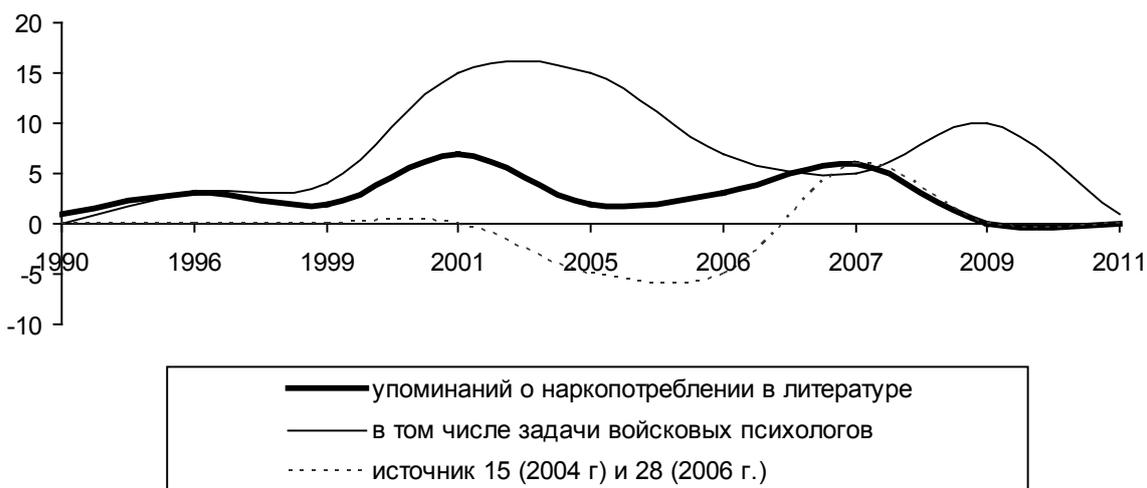


Рис. 2. Динамика постановки проблемы наркопотребления в нормативных документах и в анализируемой отечественной литературе

Таблица 1

Материал контент-анализа по профилактике наркопотребления

№ п\п	Выходные данные исследуемого источника	Смысловые и счетные единицы по профилактике наркопотребления
1.	Барабанщиков А.В., Феденко Н.Ф. История советской военной психологии. М.: ВПА, 1983. 157 с.	Нет
2.	Военная психология. Ч. I. Социально-психологические основы деятельности зам. ком. полка (корабля) по полит. части / Под ред. Н.Ф. Феденко. М.: ВПА, 1984. 156 с.	Нет
3.	Военная педагогика и психология / Под ред. А.В. Барабанщикова. М.: Воениздат, 1986. 240 с.	Нет
4.	Съедин С.И., Крук В.М. «Дедовщина» в воинских коллективах: причины, пути выявления и искоренения (социально-психологический аспект). Учеб. пособие. М.: ВПА, 1990. 59 с.	... в армию продолжают попадать лица, склонные к пьянству, наркомании ... (с. 4) .
5.	Утлик Э.П. Психология дисциплины. М.: ГА ВС, 1992. 186 с.	Нет. Об извращении принципа «предупреждения» (с. 165)
6.	Курс военной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.Ф. Железняк, С.И. Съедина, Н.Ф. Феденко / Гуманит акад. Вооруж. сил. М.: ГА ВС, 1993. Ч. I. 175 с.	Нет
7.	Курс военной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.Ф. Железняк, С.И. Съедина, Н.Ф. Феденко. М.: ВУ, 1995. Ч. II. 182 с.	Гл. 13. Изучение индивидуально-психологических особенностей военнослужащих (Конюхов Н.И.) Отмечено, что особое внимание следует уделить возможным негативным чертам характера, среди которых вредные привычки (употребление алкоголя, курение и др.).
8.	Военная психология: методология, теория, практика. Учебно-методическое пособие. М.: ВПА, 1996. 280 с.	Гл. 2.6 Психология воинской дисциплины (Утлик Э.П.) Негативные тенденции усиливаются неблагоприятным социально-психологическим фоном, который создается социальными отклонениями: пьянством, наркоманией... Гл. 2.20. Профилактика неуставных взаимоотношений в воинских коллективах (Макаров В.А.) Социально-исторические факторы негативных взаимоотношений могут быть представлены следующим образом: ... эрозией нравов, алкоголизмом и наркоманией среди отдельной части молодежи... (с. 199). Гл. 2.22. Психологические особенности суицидального поведения военнослужащих и его профилактика (Боечко А.Н.) К факторам риска относится активное употребление алкоголя и других наркотических средств (с. 215)
9.	Военная психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. М.: Изд-во Совершенство, 1998. 384 с.	Военнослужащие контрактной службы привнесли рост грубых нарушений воинской дисциплины, связанных с пьянством, наркоманией... (с. 72). ... в молодежной среде распространилась наркомания (с. 74).

Продолжение табл. 1 на стр 105

Продолжение табл. 1

10.	Сыромятников И.В. Организация психологической работы в воинской части в мирное время: Учеб. пособие. М.: ВУ, 1999. 152 с.	Гл. 4. Профессиональные возможности психолога по оказанию психологической помощи военнослужащим Отмечается, что приказом МО РФ № 440 1998 г установлена персональная ответственность за: – противодействие распространению алкоголя и наркотиков – органов службы войск и безопасности военной службы, органов воспитательной работы, медицинской службы; – выявление лиц, предрасположенных к расстройствам личности, алкоголизму, наркомании, – органов воспитательной работы, медицинской службы...
11.	Дьяченко М.И., Кандыбович С.А. История русской военной психологии. М., 2000. 186 с.	Нет. В большинстве случаев в военной психологии теоретические и прикладные работы были написаны одним языком. К тому же крайне сложным (с. 134). Большого внимания заслуживают вопросы психологической помощи... (с. 137)
12.	Сыромятников И.В., Чайка В.Г. Психология девиантного поведения военнослужащих и его профилактика: Учеб. пособие М.: ВУ, 2001. 185 с.	Гл. 3. Психология алкоголизма и наркомании. Наркомания – разновидность девиантного поведения, направленного на себя. Основное содержание профилактики и преодоления наркомании: – превентивное информационное воздействие; – психологическая экспертиза мер борьбы с распространением наркотиков; – организация повседневной жизнедеятельности; – выявление (совместно с мед. работниками) лиц, употребляющих наркотики; – социально-психологическая помощь наркозависимым
13.	Булгаков А.В., Чайка В.Г. Социально-психологическая помощь офицерам в ходе структурных преобразований Вооруженных сил России: Учеб. пособие / Под общ. ред. В.П. Каширина. М.: ВУ, 2001. 130 с.	Нет
14.	Бархаев Б.П., Сыромятников И.А. Введение в профессию: от социальной роли к профессиональной субъектности: Учеб. пособие. М.: ВУ, 2003. 148 с.	Нет
15.	Психология и педагогика: Военная психология / Под ред. А.Г. Маклакова. СПб.: Питер, 2004. 464 с.	Гл. 7. Отклоняющееся поведение военнослужащих (Шамрей В.К.). Промедицинское изложение проблемы
16.	Корчемный П.А. Военная психология: Учебник для студ. вузов / Под общ. ред. Е.Б. Перельгиной. М.: Изд-во ОВЛ, 2005. 320 с.	Нет

Продолжение табл. 1 на стр 106

Продолжение табл. 1

17.	Основы военного профессионального психологического отбора: Учеб. пособие. Утв. нач. ГОМУ ГШ ВС РФ. М.: Военное издательство, 2005. 464 с.	Гл. 1.1.4. Профессиональный психологический отбор в вооруженных силах зарубежных государств. В США на вербовочных пунктах выясняются факты употребления и распространения наркотиков. Гл. 2.2.5. Понятие о нервно-психической устойчивости. ...нервно-психическая устойчивость обуславливается рядом «внешних» и «внутренних» причинных факторов. Первый внешний фактор – перенесенная травма головного мозга, тяжелые инфекционные заболевания, интоксикации (в том числе ранняя алкоголизация, наркомания и токсикомания). Второй внутренний фактор – алкоголизм, наркомания у родителей (с. 111)
18.	Караяни А.Г. Евенко С.Л. Психология отклоняющегося поведения военнослужащего в бою. Монография. М.: ВУ, 2006. 122 с.	Определение наркомании, наркотизма, злоупотребления психоактивными веществами. Данные о их распространении во время войны в Афганистане и в Чечне. Дана классификация мотивов наркопотребления в боевой обстановке
19.	Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. Учебно-методическое пособие. СПб.: Питер, 2006. 480 с.	В разделе 6.2. «Профилактика психического здоровья военнослужащих в условиях воинской части» воспроизведен фрагмент приказа МО РФ № 440 1998 г. о персональной ответственности органов воспитательной работы, наряду с другими, за противодействие распространению наркотиков и за выявление лиц, предрасположенных к наркомании. При характеристике видов девиантного поведения в боевой обстановке упоминается наркотизм, приведены данные медиков о его причинах
20.	Утлик Э.П. Психология личности: Личность в общей и военной психологии: Учеб. пособие. М.: ВУ, 2006. 336 с.	Нет Гл. III Проблема личности в военной психологии
21.	Введение в профессию военного психолога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников; под ред. Ю.П. Зинченко и Э.П. Утлика. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 208 с.	Употребление психотропных и алкосодержащих препаратов относится к психофизиологическим факторам важнейших явлений, подлежащих военно-психологическому исследованию (с. 74-75). Их предупреждению способствует психопрофилактика и психогигиена. Она предполагает своевременное выявление проблемы, предупреждение возможных осложнений и психических расстройств, оценку и контроль соблюдения необходимых условий жизнедеятельности (с. 140)
22.	Дьяченко М.И., Кандыбович С.Л., Караяни А.Г. История отечественной военной психологии: Учебник. М.: Военный университет, 2009. 288 с.	Нет
23.	Караяни А.Г., Корчемный П.А. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: Учеб. пособие. М.: ВУ, 2010. 340 с.	Введение (Караяни А.Г.): наркомания относится к личным трагедиям. Некоторые в жизненных трудностях уходят в наркоманию. Гл. 2.2. Стресс как реакция на трудную ситуацию (Караяни А.Г.) По данным английских исследователей, алкоголь/наркотики могут быть симптомами боевого дистресса (с. 33). Гл. 8.2. Особенности психологической помощи жертвам семейного насилия (Корчемный П.А.) Наблюдаемое насилие над матерью может привести к наркомании (с. 171)

Продолжение табл. 1 на стр 107

Продолжение табл. 1

24.	Военно-психологический словарь-справочник / Под общ. ред. Ю.Л. Зинченко. М.: ИД Куприянова / Общество психологов силовых структур, 2010. 592 с.	Есть термины наркомания, наркотики. Дано определение задач психологической профилактики
25.	Большой психологический словарь / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.	Нет. Военная психология упоминается в очерке «Психология труда»: С некоторой долей условности можно сказать, что в рамках П.т. ... развиваются исследования в области военной психологии...
26.	Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. 4-е изд., расширенное. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.	Нет Статья Караяни А.Г. о военной психологии. Изложены ее основные и специальные задачи
27.	Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2005. 936 с.	Военная психология включает традиционные области психологической специализации, в том числе клиническую психологию. Роли клинических военных психологов немногим отличаются от ролей гражданских клиницистов. Клинические психологи в армии могут также назначаться на должности, где они несут единоличную ответственность за психиатрические службы, включая организацию стационарного лечения
28.	Предложения и замечания кафедры психологии Военного университета на проект Руководства по психологической работе в ВС РФ: рукопись, ноябрь 2005 г.	Наблюдается тенденция увеличения объема обязанностей психологов за счет не свойственных им функций (выявление наркомании). Некоторые положения проекта напрямую связаны со стремлением насытить подразделения психологической работы приборами, не прошедшими процедур проверки... (для выявления наркопотребителей и полиграфа). Создается впечатление, что главное в наших ВС – это получение фактов любой ценой об употреблении наркотиков. В этом случае психолог превращается не в представителя гуманной профессии, человека, способного к эмпатийному взаимодействию на основе доверия и уважительного отношения к нему военнослужащих, а в костоправу, любой ценой (в том числе и медико-физиологическими клещами) вытягивающего из солдата или офицера «сокровенную правду»
29.	Военная психология: введение. (Military psychology: An Introduction. Edited by Christopher Cronin, Ph.D. Saint Leo University. Florida. Second edition. USA, 2003. 306 p.)	Гл. 11. Роль клинических психологов в вооруженных силах. Гл. 12. Психологи вооруженных сил пионеры в выписывании медицинских препаратов психологического спектра действия.
30.	Военная психология: клинические и операциональные аспекты (Military psychology. Clinical and Operational Applications / edited by Carrie H. Kennedy, Eric A. Zillmer. USA, 2006. 400 p.)	Гл. 2. Введение в клиническую военную психологию. Гл. 3. Военная оценка пригодности для выполнения обязанностей. Гл. 4. Краткосрочная психотерапия в американской армии. Гл. 5. Клиническая психология здоровья и бихевиоральная медицина в военном здравоохранении. Гл. 6. Нейропсихологическая практика в американской армии. Гл. 8. Службы предупреждения злоупотребления химическими веществами и азартными играми

Источники №№ 25, 26 и 27 дополняют картину свидетельством гигантского разрыва во взглядах на военную психологию применительно к рассматриваемой проблеме в российских и американских энциклопедических изданиях. Источники №№ 29 и 30 свидетельствуют о том, что американская военная психология, включающая традиционные области психологических специализаций и занимающаяся приложением психологических принципов и методов к решению военных задач, активно исследует и решает проблему наркопотребления в вооруженных силах.

Обсуждение

Автор статьи был адъюнктом первого набора по кафедре психологии ВПА им. В.И. Ленина, выделенной в 1985 г. из прежней кафедры военной педагогики и психологии. До конца 90-х гг. трудился на ней в разных должностях. С 2003 по 2006 гг. был там гражданским преподавателем. С 2003 по 2010 гг. являлся штатным консультантом начальника отдела психологической работы ВС РФ. С 2006 г. – заместитель председателя штатного координационного совета по научно-практическим проблемам психологической работы в ВС РФ. Таким образом, становление, развитие и современное состояние практической военной психологии постсоветского периода прошли на глазах. Однажды, в период распада СССР и горячих дебатов о перспективах политорганов и военной психологии, на одном из заседаний кафедры присутствовал некий высокопоставленный генерал. Послушав выступления, он лаконично сказал, что принято решение сменить засаленный галстук политработника на модную бабочку военного психолога. Так и оказалось. Только военный психолог в роли политработника в бабочке в войсках так и не нашел себя.

В 90-е гг. шли острые дискуссии о прикладном характере военной психологии. Настаивавших на этом и занимавшихся решением практических задач называли ремесленниками, фельдшерами. Утверждали, что нужно развивать науку, методологию, разрабатывать актуальные теоретические

проблемы военной психологии, а не заниматься всякими диагностиками и консультированиями. Мы полагаем, что военная психология постсоветского периода не смогла стать отвечающей запросам войск теорией и практикой. В том числе применительно к рассматриваемой проблеме. Причин тому много: пренебрежение со стороны высших военных руководителей, отсутствие финансирования, отток кадров из-за призрачных профессиональных и личных перспектив, недостаточный профессионализм психологов, волюнтаризм и нетерпимость к инакомыслию в профессорско-преподавательской среде, отсутствие конструктивного взаимодействия руководителей кафедрального и армейского звена и др. Видели и понимали это многие, об этом часто говорили и докладывали, однако полномочные руководители с просоветским менталитетом упорно игнорировали все запросы.

Э.П. Утлик еще в середине 90-х гг. охарактеризовал складывающуюся ситуацию в становлении практической войсковой психологии: отсутствие профессиональных психологов не позволяет идентифицировать психологические проблемы дисциплины и обобщать опыт их решения; решать подобные проблемы необходимо созданием системы психологического обеспечения, задачи которой – мониторинг и оценка, диагностика стартового уровня, экспертиза планируемых и реализуемых мероприятий, психокоррекция, экспертиза грубых проступков, срочная психологическая помощь нуждающимся, рационализация жизни и деятельности, повышение компетентности, разработка долгосрочных планов и программ, исследовательская работа; необходимо соответствующее психодиагностическое оснащение; университетская профессионально-психологическая подготовка военного психолога недостаточна для эффективной работы; неквалифицированное вмешательство, а тем более некомпетентность ведет к негативным последствиям; эта работа требует специфической мотивации и высокой, но часто недооцениваемой подготовленности [7].

Справедливо характеризовал военную психологию на рубеже XXI в. один из ее основателей М.И. Дьяченко, отмечая ее излишнюю теоретичность, недостаточную практичность, сложность изложения прикладных проблем и др. Применительно к обсуждаемой проблеме все это отчетливо прослеживается в табл. 1.

Таким образом, анализ литературы для подготовки и повышения квалификации войсковых психологов свидетельствует о том, что тема наркопотребления в ней затрагивается, однако вопросы деятельности психолога по его профилактике, несмотря на требования нормативных документов, практически не рассматриваются. Соответственно, и наркопотребление прочно укоренилось в ВС РФ. Это следует иметь в виду при реализации ПНП. Сломить ситуацию с этим злом весьма непросто. Решающую роль в этом, как и в других негативных явлениях в армейской среде, играет своевременная достоверная информация о происходящем [2; 6]. Впрочем, это тема следующего исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гаврилов Ю. Детектор лжи у ядерного пульта. Стратегических ракетчиков проверят на полиграфе // Российская газета. Столичный выпуск № 5457 (81) 15.04.2011.
2. Ендржеевский А.А., Крук В.М., Шваб Н.Ф. Вегетативный резонансный тест как метод психологической диагностики военнослужащих, злоупотребляющих психоактивными веществами и требующих динамического наблюдения // Тезисы и доклады XI Международной конференции «Теоретические и клинические аспекты применения биорезонансной и мультирезонансной терапии». Ч. I. М., 2005. С. 87-98.
3. Крук В.М. Военная психология и психотерапия // Военная психология: методология, теория, практика: Уч.-мет. пособие. М., 1996. С. 46-52.
4. Крук В.М. Психологическая профилактика наркопотребления как фактор личностной надежности специалиста (часть 1) // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М., 2011. № 2. С. 118-126.
5. Маслин Е. Программа совместного уменьшения угрозы и интересы национальной безопасности России. Научные записки ПИР-Центра политических исследований в России, 2000. № 13. С. 5-9.
6. Съедин С.И., Крук В.М. «Дедовщина» в воинских коллективах: причины, пути выявления и искоренения (социально-психологический аспект): Учеб. пособие. М., 1990. 59 с.
7. Утлик Э.П. Психология воинской дисциплины // Военная психология: методология, теория, практика: Учебно-методическое пособие. М., 1996. С. 115-125.
8. DOD Doctrine 5210.42 Nuclear Weapons Personnel Reliability Program, (PRP). 1995.
9. DOD 5210.42-R. Nuclear Weapons Personnel Reliability Program, (PRP) Regulation, 2009.

УДК 159.9.072.432

Путивцев П.В.

Институт мировых цивилизаций

Носс И.Н.

Московский государственный областной университет

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЁЖНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ НАРКОКОНТРОЛЯ

P. Putivtsev

World Civilizations Institute

I. Noss

Moscow State Regional University

PROBLEMS OF INCREASING PROFESSIONAL RELIABILITY OF DRUG CONTROL SERVICEMEN

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы определения профессиональной надёжности сотрудников органов наркоконтроля. Определена структура надёжности, ее показатели и влияние их на эффективность профессиональной деятельности сотрудников. Анализируется система отбора и распределения кадров. Выявляются интеллектуальные, эмоционально-волевые, коммуникативные и мотивационные аспекты личностно-профессиональной надёжности персонала. Описан типовой портрет сотрудника, имеющего низкий уровень профессиональной надёжности. Разработана модель формирования профессиональной надёжности персонала и проведена проверка ее эффективности.

Ключевые слова: профессиональная надёжность, структура надёжности, эффективность профессиональной деятельности, система отбора и распределения кадров, модель формирования профессиональной надёжности персонала.

Abstract. The article considers the problems of revealing professional reliability of drug control servicemen. The structure of reliability, its parameters and their influence on servicemen's efficient work is determined. The system of staff selection and distribution is analyzed. Intellectual, emotionally strong-willed, communicative and motivational aspects of personnel's professional reliability are identified. The typical portrait of a serviceman having a low level of professional reliability is described. The model of forming professional reliability of the personnel is developed and its efficiency is tested.

Key words: professional reliability, structure of reliability, efficiency of professional work, system of staff selection and distribution, model of forming personnel's professional reliability.

В условиях возрастания требований к результативности деятельности органов наркоконтроля (далее ФСКН России) особенно обостряется проблема повышения профессиональной надёжности сотрудников [4].

Многие исследователи в органах наркоконтроля (И.Н. Носс, А.А. Козлов, В.Н. Игнаткин, В.Н. Федоренко) подчеркивают мысль о необходимости разработки в рамках психологического и психофизиологического изучения сотрудников оперативных подразделений прочной методической системы принципов, особенностей и механизмов оценки профессиональной надёжности личности сотрудника на всем протяжении его служебной деятельности. Однако в настоящее время разработка методического аппарата, позволяющего осуществлять психологическую оценку профессиональной надёжности сотрудников органов наркоконтроля,

находится в стадии формирования. Работа психологов в территориальных подразделениях ФСКН России носит разноплановый характер. Оценка профессиональной надёжности сотрудников осуществляется руководством подразделений субъективно¹.

Изучение проблемы профессиональной надёжности свидетельствует о том, что качество оперативно-служебной деятельности (далее – ОСД), её результативность определяются состоянием, степенью развития целого ряда индивидуальных характеристик человека. Некоторые из них (например, профессиональные) формируются, развиваются в процессе специальной подготовки, другие (физиологические и физические) достигают необходимого уровня функционирования в ходе адаптации к ОСД, третьи (ряд личностных черт) компенсируются особенностями организации и управления. Однако практика психологического обеспечения профессиональной деятельности позволяет утверждать, что нарушение надёжности довольно часто обусловливается неблагоприятными особенностями некоторых индивидуальных характеристик людей, коррекция которых невозможна или малоэффективна [1; 2; 3].

В этой связи одним из действенных направлений обеспечения высокой эффективности и надёжности деятельности сотрудников выступает профессионально-психологический отбор, подбор и распределение кадров, комплектование групп, коллективов и др.

В ходе наших исследований определена эмпирическая структура профессиональной пригодности к службе в органах наркоконтроля², которая состоит из ряда интегральных элементов.

Первым элементом системы профессиональной пригодности сотрудников является индивидуальный когнитивный стиль, основу

1 По результатам научно-исследовательской работы «Разработка методических рекомендаций по проведению психологических исследований в органах наркоконтроля», проведённой по заказу ФСКН России в 2008 г.

2 По итогам профессиографических исследований оперативных специальностей органов наркоконтроля, проведённых в 2006 и 2008 гг.

которого составляют характеристики внимания, памяти, общей осведомленности, аналитико-синтетических способностей, обучаемости, способности к принятию решения, креативных или творческих способностей, уровня развития интуиции, речемыслительных функций и др. По нашим данным, индивидуальный когнитивный стиль сотрудника тесно связан с успешностью его профессиональной деятельности. Эта связь эмпирически доказана. Так, коэффициент множественной корреляции между показателями индивидуального когнитивного стиля и успешностью профессиональной деятельности сотрудников оперативных подразделений составляет – $R_{mn}=0,5$ ($\alpha < 0,005$), а сотрудников подразделений специального назначения – $R_{mn}=0,48$ ($\alpha < 0,05$).

Вторым элементом системы профессиональной пригодности сотрудников является эмоционально-волевая устойчивость. Видимо, не стоит особо углубляться в теорию данной проблемы, чтобы доказать значение эмоционально-волевой устойчивости в оперативной деятельности. Служба оперативных сотрудников и особенно личного состава подразделений специального назначения протекает в сложных, порой экстремальных условиях, в обстановке опасности для жизни и здоровья человека. Известно, что даже здоровые в медицинском отношении люди в экстремальных ситуациях под воздействием стрессогенных факторов и при наличии особой индивидуальной психологической предрасположенности могут иметь тенденции к срыву. Эмоционально-волевая устойчивость тесно связана с успешностью профессиональной деятельности сотрудников. Коэффициент множественной корреляции между показателями эмоционально-волевой устойчивости и успешностью ОСД составляет для оперативных служб – $R_{mn}=0,4$ ($\alpha < 0,03$), для подразделений специального назначения – $R_{mn}=0,5$ ($\alpha < 0,05$).

К третьему элементу структуры профессиональной пригодности отнесена проблематика коммуникативности. В условиях оперативной работы играет важную роль

умение человека войти в личностный контакт с собеседником, зачастую – с незнакомым человеком, расположить его к себе, убедить его, завоевать доверие. Это качество незаменимо в ходе вербовки, индивидуальной работы с конфиденциальными источниками и др. Отсюда – зависимость успешности ОСД от высокой коммуникабельности сотрудников очень высока. Коэффициент множественной корреляции между успешностью ОСД и развитием у сотрудников коммуникативных качеств составляет в подразделениях оперативных служб – $R_{mn}=0,47$ ($\alpha < 0,04$).

Четвертым элементом системы профессионально-психологической пригодности сотрудников является мотивация. Нами в результате опроса выявлены три основных кластера мотивов службы в органах наркоконтроля. К ним относятся:

- 1) общественно полезные мотивы (стремление бороться с преступностью, наркобизнесом, сохранить молодёжь, приносить пользу обществу и т. д.);
- 2) профессиональные мотивы (продолжение службы, повышение квалификации, стремление заниматься узконаправленной деятельностью и т. д.);
- 3) личные мотивы (зарплата, получение образования, создание семьи, решение жилищных проблем и т. д.).

Каждый из этих составляющих значимо связан с успешностью ОСД¹.

И, наконец, пятый элемент – исследование характерологических и поведенческих особенностей сотрудников, непосредственно влияющих на успешность и надёжность ОСД.

Следует особо остановиться на характеристике категории лиц, имеющих чрезмерно выраженные личностные черты (акцентуации), которые оказывают существенное влияние, как правило, негативное, на результативность выполнения служебных обязанностей и поведение в целом.

В ходе обследования сотрудников выяв-

лено, что количество людей из категории акцентуантов в подразделениях составляет от 18 до 32 %. В основном это сотрудники, принятые на службу в органы наркоконтроля в 2003–2004 годы, в период массового их перевода в ФСКН России из органов внутренних дел.

Проведенный анализ психологических особенностей лиц, имеющих неспецифические акцентуации характера, показал, что среди сотрудников, совершивших уголовные преступления, акцентуанты составляют более 70 %, а среди нарушителей дисциплины – 63 %.

Нами составлены психологические портреты указанных категорий.

Сотрудники, задержанные за вымогательство и получение взятки, обладают недостаточной способностью адекватно воспринимать социальные нормы и трансформировать в собственные установки. Они испытывают неудовлетворённость своим местом в обществе, сильно переживают несправедливость или невнимание со стороны окружающих людей. В то же время данные сотрудники провозглашают для себя кредо необязательности соблюдения общественных норм, подчёркивая тем самым собственную исключительность. Их внутренние установки, как правило, сведены к формуле: «Я не обязан быть другим в таком обществе». Данным сотрудникам характерна импульсивность, вспыльчивость, трудновоспитуемость, отсутствие страха перед наказанием. Они пренебрежительны к последствиям собственных действий и потому не способны извлекать пользу из прошлого негативного опыта.

Сотрудников, допустивших нарушения служебной дисциплины, характеризует повышенное нервно-эмоциональное напряжение, непосредственно проявляющееся в поведении. Лица из данной категории, как правило, находятся в конфликте с коллективом. В зависимости от уровня их активности пренебрежение к окружающим может проявляться в гневно-агрессивных или в пассивных реакциях. В затруднительных ситуациях такие люди перекалывают ответственность

¹ По результатам исследования мотивации кандидатов, поступающих на службу в УФСФН России по г. Москве.

на коллег, ожидая или требуя от них решения возникших проблем. При этом нарушители служебной дисциплины выстраивают свою необычную внутреннюю концепцию, логику и взгляды, которые не понятны и не принимаются окружением.

С учётом структуры профессиональной пригодности, составлена методика прогноза профессиональной надёжности сотрудников и успешности их деятельности, представленная в количественной (балльной) и качественной (описательной) оценке.

В общем виде формула профессиональной пригодности представлена в виде линейного уравнения:

$$\text{ПП} = \text{ПС} (\text{ИКС} + \text{ЭВУ}) + \text{ЦСЛ} \quad [1],$$

где: ПП – профессиональная пригодность;

ПС – психологические свойства;

ИКС – индивидуальный когнитивный стиль;

ЭВУ – эмоционально-волевая устойчивость;

ЦСЛ – ценностная структура личности (профессиональная направленность, мотивы и цели).

Заключение о профессиональной пригодности готовилось по результатам обработки и анализа анкетных данных кандидатов на службу, документов, наблюдения, индивидуального собеседования, психологического обследования и другой информации о кандидатах.

На основе результатов тестирования определены значения показателя профессиональной пригодности. В соответствии с величинами рассчитанных баллов ПП кандидаты относятся к одной из трех групп профессиональной пригодности: «А», «В» или «С», как указано на рис. 1.

К группе «А» относятся кандидаты, соответствующие требованиям, предъявляемым к сотрудникам, обладающие, по данным тестовых испытаний, «высокой профессиональной пригодностью» (рекомендуется в качестве сотрудника).

К группе «В» относятся кандидаты, которые, по данным тестовых испытаний, могут быть использованы в качестве сотрудников, обладающих «средним уровнем профессиональной пригодности» (условно рекомендуется в качестве сотрудника).

К группе «С» относятся кандидаты, которых, по данным тестовых испытаний, не рекомендуется использовать в качестве сотрудников, ввиду того, что их уровень профессиональной пригодности ниже среднего.

По разработанной методике проведено углубленное психологическое обследование более 700 кандидатов на службу. Из числа обследованных кандидатов рекомендовано к зачислению 24 %, условно рекомендовано 44 % и не рекомендовано – 32 %. К числу нерекондованных кандидатов отнесены лица, имеющие неспецифические акцентуации характера.



Рис. 1. Группы профессиональной пригодности

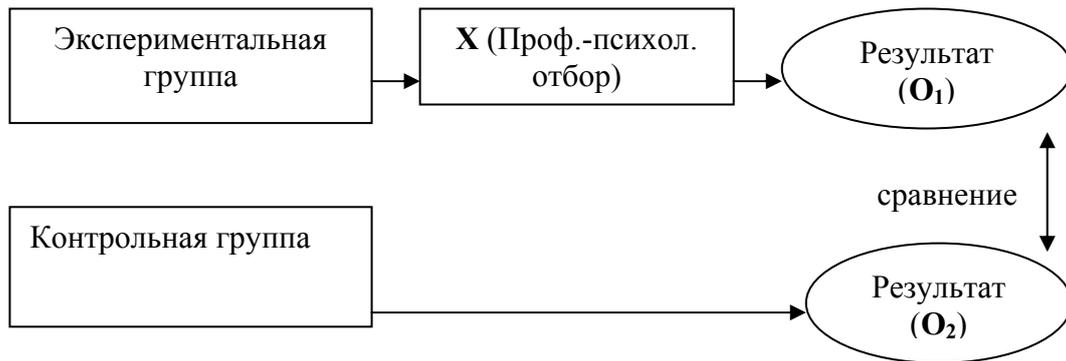


Рис. 2. Экспериментальный план проверки эффективности профессионального психологического отбора

В дальнейшем, была осуществлена проверка эффективности профессионального психологического отбора кандидатов в соответствии с экспериментальным планом (рис. 2):

Где:

экспериментальная группа – сотрудники, с которыми были проведены мероприятия профессионального психологического отбора (углубленное психологическое изучение);

контрольная группа – сотрудники, поступившие на службу без мероприятий углубленного психологического изучения.

X – профессиональный психологический отбор;

O – оценка успешности служебной деятельности сотрудников.

Установлено, что успешность деятельности сотрудников экспериментальной группы (УД_{ЭГ}), т. е. сотрудников, прошедших углуб-

ленное психологическое изучение при поступлении на службу, выше, чем успешность деятельности сотрудников контрольной группы (УД_{КГ}), т. е. принятых на службу без предварительного углубленного психологического изучения.

При этом сотрудники, прошедшие углубленное психологическое изучение, показывают высокие результаты успешности профессиональной деятельности более стабильно, чем сотрудники, принятые на службу без предварительного углубленного психологического изучения. Оценки успешности профессиональной деятельности представлены в табл. 1.

Об эффективности профессионально-психологического отбора свидетельствует и тот факт, что в наиболее успешных коллективах, где преобладает система отношений, ориентированная на профессио-

Таблица 1

Сравнение показателей успешности деятельности сотрудников экспериментальной и контрольной групп

Оценка успешности деятельности сотрудников (от 1 до 10 баллов)	М среднее арифметическое значение результатов деятельности	δ стабильность результатов деятельности (мера рассеивания)
УДЭГ (сотрудники, прошедшие углубленное психологическое изучение при поступлении на службу)	7,9	1,07
УДКГ (сотрудники, принятые на службу без предварительного углубленного психологического изучения)	3,0	1,18

нальное совершенствование, надёжность, работают более 80 % сотрудников группы профессиональной пригодности «А». В то же время основу коллективов, где существует формализм, пассивность и безынициативность, составляют сотрудники из группы «В» (более 70 %).

Таким образом, представленные данные, полученные в результате наших исследований, подтверждают необходимость углубленного изучения кандидатов и психологического сопровождения деятельности сотрудников.

Выявление лиц с акцентуациями характера необходимо проводить на этапе предварительного изучения кандидатов на службу в органы наркоконтроля. Легче упредить оформление на службу лиц с неспецифическими акцентуациями характера, чем устранить возможные последствия непредсказуемых поступков лиц данной категории.

Стабильными мероприятиями психологического изучения и отбора кандидатов можно значительно улучшить качество и профессиональную надёжность сотрудников. Сотрудники, прошедшие профессиональный психологический отбор, показывают лучшие результаты в работе, дисциплинированы и не допускают предпосылок к нарушению законности. Коллективы, сформированные из профессионально надёжных сотрудников, эффективны в ОСД.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надёжность: человек в системах управления техникой. М., 1998. 288 с.
2. Козлов А.А., Огарь Д.В., Ролик А.И., Носс И.Н., Калягин Ю.С., Григорьев И.В. Медико-психологическое и психофизиологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности правоохранительных органов: Пособие. Владивосток, 2006. 368 с.
3. Носс И.Н., Игнаткин В.Н., Путивцев П.В., Тарасова Е.В. О необходимости углубленного психологического изучения сотрудников в целях совершенствования процесса профессионального воспитания // Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в современных условиях: материалы межведомственной заочной научно-практической конференции 15-31 марта 1998 года. Кн.1. М., 2000. С. 67-70.
4. Совместное выездное заседание Комитета Государственной думы по безопасности и Комиссии Государственной думы по законодательному обеспечению противодействия коррупции от 9 декабря 2010 года в ФСКН России//<http://www.fskn.gov.ru/includes/periodics/events/2010/1210/06199425/detail.shtml>. (дата обращения: 20.04.2011).

УДК 37.013.46

Шиндаулова Р.Б.

Российский университет дружбы народов (Москва)

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОНЯТИЯ
«НООГУМАНИСТИЧЕСКАЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

R. Shindaulova

Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

**THE CONCEPTUAL BASES OF FUTURE MUSIC TEACHER'S
"NOO-HUMANISTIC" CULTURE**

Аннотация. В статье рассматриваются базисные основы понятия «ноогуманистическая мировоззренческая культура» в комплексе его естественнонаучной и гуманистической составляющих. Устанавливается ключевая роль принципа гармонии, рождающего понятийный ряд сходных значений: «устойчивое развитие», «толерантность», «гомеостаз». Подчеркивается значимость формирования ноогуманистических мировоззренческих качеств у будущих педагогов-музыкантов как реализаторов ноогуманистических идей по гармонизации социоприродных систем.

Ключевые слова: ноогуманистическая мировоззренческая культура, ноогуманизм, принцип гармонии, устойчивое развитие, гомеостаз.

Abstract. The article addresses the core bases of the noo-humanistic culture concept in terms of its scientific and humanistic components. The principle of harmony plays the key role in generating such similar concepts as "sustainable development", "tolerance" and "homeostasis". The importance has been stressed of forming noo-humanistic outlook in future educational musicians as they realize noo-humanistic ideas of harmonizing socio-natural systems.

Key words: noo-humanistic culture, noo-humanism, the principle of harmony, sustainable development, homeostasis.

Современная естественнонаучная подготовка педагогов-музыкантов не всегда рассматривается в качестве основы мировоззренческого воспитания студенческой молодежи. Отчасти это объяснялось свойственной творческим вузам профильной направленностью обучения и «чуждостью» для специфики музыкального мышления области естественнонаучных знаний. Между тем современные естественнонаучные теории содержат в себе огромный ноогуманистический мировоззренческий потенциал, который ориентирован на гармонизацию социоприродных систем. Что же представляют собой понятия «ноогуманистическая мировоззренческая культура», «ноогуманизм»?

Концептуальной основой понятия «ноогуманистическая мировоззренческая культура» (НМК) является интегральное понятие «ноогуманизм», в которое входит ноосферная (естественнонаучная) и гуманистическая компоненты. Ноосферная компонента опирается на экологическую составляющую и идеи субъективной физики. Она базируется на ключевых идеях русского космизма, учении о ноосфере, концепции устойчивого развития и включает в себя научно-метафизическую картину мира, основанную на положениях субъективной физики (квантовой теории, теории физического вакуума (ТФВ), теории струн) и отчасти традициях российского и западноевропейского музыкального воспитания досоветского периода. Гуманистическая компонента вбирает в себя идеи гуманистической педагогики,

направлена на личностный подход, диалогичность обучения.

Эксплицировать системную природу понятия «ноогуманитарная мировоззренческая культура» – значит выстроить понятийный ряд составляющих его системный каркас. Каждая из составляющих обогатила истинное значение НМК своим понятийным рядом. Так, экологическая составляющая, представляющая центральную идею учения о ноосфере, означает «разумную деятельность человека, основанную на экологической целесообразности его существования» [5, 234] и включает в себя понятия: *ноосфера, антропокосмизм, принципы гармонии, природосообразности; коэволюция, экологический и нравственный императивы, императив выживаемости* и пр. Идеи субъективной физики, навеянные квантовой теорией, ТФВ, теорией струн, обогатили ноогуманитарный ряд понятий: *Человек-Мир, физический вакуум, научно-метафизическая КМ, мироформирующее значение сознания* и пр. Именно указанные понятия составили смысловой базис ноогуманитарности и, следовательно, ноогуманитарной мировоззренческой культуры. Однако в то время, когда Э. Леруа, Т. Шарден и В. Вернадский создавали теоретические основы учения о ноосфере, разумная человеческая деятельность не представляла угрозы и потому воспринималась в целом позитивно. «Овладение природой» считалось деятельностью императивом, и происходила его интенсификация. Но после исследований группы учёных, объединённых в так называемый «Римский клуб», стало ясно, что ресурсная экспансия и техногенная нагрузка на природу должны строго регулироваться и минимизироваться. В противном случае человечество в ближайшем будущем столкнётся с необратимыми последствиями своего потребительского эгоизма [1]. Поэтому в современном прочтении ноосферной концепции, в связи с угрожающим состоянием биосферы, её смысловая доминанта переместилась в сторону идей концепции устойчивого развития, т. е. разумно управляемой устойчивой социоприродной эволюции.

Одной из ведущих детерминант НМК является понятие *коэволюция* (Р. Янч, Н.В. Тимофеев-Ресовский, Н.Н. Моисеев и др.) [4, 2], которое представляет согласованную и взаимосвязанную эволюцию биосферы и человеческого сообщества. Коэволюция подчеркивает исторически и социально созревшую необходимость формирования ноогуманитарного мировоззрения как осознанную ответственность человечества за сохранение биосферы – не только как экологическую нишу его выживания, но и как условия для существования и развития цивилизации. Поэтому так необходима стратегия *sustainable development* (устойчивого развития), которая является определенным шагом на пути становления эпохи ноосферы.

Категории *ноосферизм* и *ноогенез* (А.И. Субетто) [2] обозначают процесс становления научно-мировоззренческой, теоретической системы, призванной вооружить человечество знаниями и стратегией выхода на путь устойчивого развития в виде управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества. *Ноосферизм*, по А.И. Субетто, «есть становящаяся научно-мировоззренческая система, на основе новой парадигмы организации знаний, проблемно-ориентированной на формирование “ноосферы будущего” – динамической социоприродной гармонии» [2, 5-12]. В этой связи подчеркивается мысль, что, несмотря на то, что знания являются основой, на которой зиждется вся мировоззренческая система, именно мировоззрение, а не конгломерат знаний руководят человеческими поступками и поведением.

В понятийно-категориальном аппарате ноосферных знаний входит понятие *антропокосмизм* (Н.Г. Холодный) [8, 177], означающее целеполагающее единство человека и природы, а не стремление человека позиционировать себя центром мироздания. В этом же ряду находятся ценностные категории *нравственного и экологического императивов* (Н.Н. Моисеев) [3]. Под *экологическим императивом* ученый понимает запрет человечеству в его антропогенной деятельности

наносить вред окружающей среде. Нравственный императив подразумевает такой уровень работы человека над собой, своей нравственностью, которая сподвигала бы его не только к бережному и рациональному отношению к природе, но и обретению ответственности за охрану динамического равновесия существующего мира. В указанном ряду ценностных категорий также находится «императив выживаемости» (А.И. Субетто) [7]. Ученый понимает его как управляемую *социоприродную гармонию*, «которая требует социальной гармонии внутри социального человечества» [7].

Ключевые положения указанных концепций представляют модель развития цивилизации, которая исходит из необходимости обеспечить равновесие между решением социально-экономических проблем и сохранением окружающей среды. Поэтому такой переход требует формирования эффективных механизмов природоохранного регулирования, *формирования соответствующего мировоззрения* и предполагает развитие новых ресурсосберегающих и экологически чистых технологий.

Однако не только экологическая направленность данной проблемы, вызванная негативными последствиями антропогенного воздействия, выводит ее на планетарный уровень. Отсутствие межцивилизационного диалога культур, толерантности; культурные различия некоторых стран, межэтническая рознь; политико-экономическая, культурная экспансия одних государств над другими; терроризм; вред, наносимый обществу в результате употребления наркотических средств, гражданские войны и пр. – всё это высвечивает социальный кризис современного общества, необходимость перехода к качественно иному уровню сознания, выработке единой стратегии выживаемости в этом сложном и непростом мире. Перечисленное еще раз подчеркивает необходимость методологических подходов в разработке ноогуманистического мировоззрения и достижения государствами договоренности об устойчивом развитии и коллективной безопасности.

В словарной литературе ноосфера трактуется как «высшая стадия развития биосферы, связанная с возникновением и развитием в ней человечества, которое, развивая техносферу, познавая законы природы, ...становится крупнейшей силой, сопоставимой по масштабам с геологическими процессами, и начинает оказывать определяющее влияние на ход процессов, протекающих в охваченной его воздействием сфере Земли и околоземном космическом пространстве. В развитии ноосферы выделяют два этапа. Первый этап – стихийное формирование и развитие. Ноосфера характеризуется хищническим отношением к природе и ухудшением окружающей среды, что особенно усилилось в XX в. Отрицательные последствия стихийного развития ноосферы привели к необходимости формирования **гармоничной ноосферы** (второй этап) – новой среды обитания человека, в которой на основе системного научного знания появляется возможность гармоничного сосуществования ...между биосферой, техносферой и человеком. Важнейшими условиями создания гармоничной ноосферы являются воспитание и поддержание необходимого уровня культуры, нравственности и совести человека и развития его творческих способностей. Под *гармоничной ноосферой* понимается такое взаимодействие человека и природы, которое приведет к разрешению противоречия между ограниченными ресурсами биосферы и возрастающими потребностями общества в энергии и веществах. Борьба с загрязнениями окружающей среды, исправление повреждений, нанесенных природе бесконтрольной промышленной деятельностью, сознательное управление эволюционными процессами в биологических системах приобретают сегодня особое значение. Формирование гармоничной ноосферы – главная проблема XXI в., решение которой уже началось, о чем свидетельствуют постановка и попытка решения экологических задач» [5, 234].

Гуманистическая компонента, производное от понятия «гуманизм», в свете ноосферного начала означает, по словам Г.П. Си-

корской, «форму связи между человеком и природой» [6, 5]. Быть гуманистом, т. е. человечным, человеколюбивым, – это значит быть по-настоящему добрым, нравственным и любить все живое – людей, природу и пр. Говоря о «ноосфере», т. е. разумном воздействии на природу, нельзя оставлять без внимания нравственный, гуманистический аспект, так как только человек, искренне ценящий и любящий живое, трепетно относящийся к понятию «жизнь», никогда не позволит нанести вред природе, человеку и т. д. Гуманистический аспект концепции ноогуманизма с его направленностью на человека подразумевает в ноогуманистической педагогике осуществление личностно ориентированного обучения – «диалог» субъектов обучения. Педагог не довлеет над учеником, а становится проводником-помощником в мире знаний, чутко реагируя на их рост, помогая в становлении убеждений ноогуманистической направленности. Значит, эти две компоненты: ноо- и гуманизм, составляющие интегральное понятие ноогуманизма, взаимообуславливают друг друга, представляя собой единое органическое целое. Принцип гармонии человека и природы является ключевым в НМК и имеет фундаментальное, методологическое значение. Поскольку термин «методология» означает «систему наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу той или иной науки» [5, 169], то методологическая сущность принципа гармонии заключается в его фундаментальной онтологии, определяющей характер устройства Мироздания по законам красоты, духовного единства. Принцип гармонии осмысливается как родовой в единой цепи коррелятов: «устойчивое развитие», «толерантность», «коэволюция», «гомеостаз», обуславливающий динамический неравновесный баланс целого и имеющий универсальный характер. Действительно, методологическая обусловленность принципа «гармония» заключается в смысловой близости понятий: «гармония» – «устойчивое развитие» – «толерантность» – «гомеостаз», взятых из разных областей знаний (музыкознание, экология, психология,

социология). Так, значение термина «гармония», понимаемое в музыкальном искусстве как «лад, согласие» и связанное с ее родовым темпоральным бытием в сходном по значению понятию «устойчивое развитие», осмысливается как «признание того, что в центре внимания находятся люди, которые должны иметь право на здоровую и полноценную жизнь в гармонии с природой, признание того, что охрана окружающей среды должна стать неотъемлемой компонентой процесса развития» [6, 3]. Понятие «гомеостаз», по значению синонимичное термину «гармония», в широком общенаучном смысле интерпретируется как «стремление системы воспроизводить себя, восстанавливать утраченное равновесие» с помощью собственных регулирующих механизмов [9]. В едином смысловом поле с указанными значениями находится социологическое понятие «толерантность», обозначающее терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Другими словами, создание толерантных (терпимых) отношений в обществе является своего рода проявлением гомеостаза в социуме. В психологии гомеостаз интерпретируется как подвижное равновесное состояние системы, сохраняемое путем ее противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам [10].

Гомеостаз на персонифицированном уровне означает внутреннее сбалансированное состояние субъекта, его внутреннее состояние комфорта, гармонирующее с внешним миром, что немаловажно в условиях настоящего времени, с его информационной перенасыщенностью и факторами стресса.

Как видим, все перечисленные понятия, обозначающие открытые системы (будь то социальная, музыкальная, психическая), обменивающиеся с внешней средой энергией, информацией, объединяются единым значением – их динамическим равновесием. Следовательно, *основное содержание ноогуманизма заключается в манифестации принципа гармонии как основного закона мироздания. Принцип гармонии – это единое духовное*

пространство, которое объединяет музыку и ноогуманизм. Идеями добра, созидательно-го начала пронизаны весь духовный континуум музыки, равно как и ноогуманизма.

Принцип гармонии, вбирающий указанные смыслы, является ключевым в создании охарактеризованной выше гармоничной ноосферы. Будучи интегральным явлением, он приобретает сквозное значение и развитие, пронизывая содержание указанных концепций: в учении о ноосфере и в концепции устойчивого развития данный принцип обозначает обеспечение мирового баланса социоприродных систем для удовлетворения современных и будущих человеческих потребностей и устремлений; в теории физического вакуума – он опосредован в грандиозной гармонично-структурированной картине мироздания, в теории струн – гармоничность просвечивается в ее «музыкальной» природе. Проистекающие отсюда родственные понятию «гармония» значения-корреляты: «толерантность», «устойчивое развитие», «гомеостаз» проявляются на всех уровнях бытия, начиная от персонального и кончая цивилизационными процессами. Гармония – это общее духовное пространство, которое объединяет музыку и ноосферную парадигму. Именно гармоническая направленность ноогуманистического потенциала указанных концепций объединяет их с музыкальным искусством и обосновывает адресный посыл разрабатываемой педагогической системы будущим педагогам-музыкантам.

Являясь центральным звеном ноогуманизма, принцип гармонии рождает его понятийный ряд: толерантность, гражданскую позицию, ответственность, бережное отношение к природе и пр., которые, в свою очередь, определяют аксиологический аспект исходного понятия. Принцип гармонии, фундирующий мироздание и проецирующийся в музыку и естествознании, становится общим духовным пространством, объединяющим ее и ноосферную парадигму. Гармония в музыке – это ее родовое темпоральное бытие; гармония в учении ноосферы – это динамическое социоприродное согласие. Данное

положение явилось ключевым в становлении ноогуманизма как мировоззренческой концепции, а возможность реализации его духовно-нравственного потенциала инициировало рождение концептуальных основ ноогуманистической педагогики. В свете ноогуманистической мировоззренческой подготовки принцип гармонии принимает расширительный смысл, представляя собой один из фундаментальных законов мироздания, упорядочивающий глобальные социоприродные системы. Коренной принцип ноогуманизма – «гармония», структурирующий мироздание и высвечивающий свои другие значения: «толерантность», «устойчивое развитие», «гомеостаз» и пр., проецируется на всех уровнях бытия, начиная от персонального и кончая цивилизационными процессами. Он носит планетарный характер. Так, в комбинации проекций «природа – общество» гармония находит выражение в коэволюции, т. е. взаимосвязанной эволюции биосферы и человеческого общества, соблюдающего нравственный и экологический императивы (В.В. Моисеев). В другом системобразующем варианте проекций «общество – человек» гармония экстраполируется в принцип толерантности, т. е. терпимости к другому, подразумевая толерантность межличностную, межнациональную, межгосударственную. Без толерантности невозможен гомеостаз любой социоприродной системы. На персональном уровне гармония интерпретируется как внутреннее духовно-психологическое равновесие человека («гомеостаз»), что также немаловажно в бурно развивающемся современном мире. Следовательно, данный принцип, высвеченный во всех своих проекциях, пронизывает весь духовно-мировоззренческий континуум современного общества, позиционируя в качестве духовных ценностей и нравственных идеалов ноогуманизма.

Следовательно, с точки зрения ноогуманистической педагогики, человеком будущего должен стать индивид, нравственно убежденный в ноогуманистических идеалах, направленных на устойчивое развитие обще-

ства, установление толерантных отношений, гармонизацию отношений между социоприродными системами и пр. Это тем более актуально по отношению к будущим учителям музыки, поскольку природа сущностных имманенций музыки и гармонии едина.

В этой связи *ноогуманистическая мировоззренческая культура* в широком смысле интерпретируется как исторически определенный уровень духовно-интеллектуального развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их разумно-гармонизированных взаимоотношениях с социоприродными системами, а также в создаваемых ими духовных и материальных ценностях. В узком смысле под ней подразумевается органическая совокупность ноогуманистических мировоззренческих знаний, ценностей, установок, идеалов, актуализируемых индивидом на основе научно-метафизического миропонимания и коэволюционного сознания.

Проблема формирования ноогуманистической мировоззренческой культуры (НМК) инициировала рождение понятия «ноогуманистическая педагогика», которая представляет продуктивное направление в философии образования, теории и практике обучения и воспитания, связанное с самоактуализацией личности на основе ноогуманистического миропонимания и коэволюционного сознания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Базалук О.А. Философия образования: формирование планетарно-космического типа личности [Электронный ресурс] // Международное философско-космологическое общество: [сайт]. [2009]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_qum/vnau_f/2009_1/bazaluk (дата обращения: 12.03.2009).
2. Вернадскианская революция в системе научного мировоззрения – поиск ноосферной модели будущего человечества в XXI веке (коллективная монография) / Под науч. ред. А.И. Субетто. СПб., 2003. 592 с.
3. Моисеев Н.Н. Нравственность и феномен эволюции. Экологический императив и этика XXI в. // *Общественные науки и современность*, 1994. № 6. С. 131-139.
4. Рябова Е.В. Коэволюция общества и природы – стратегия экологической безопасности: Дис. ...канд. философ. наук. Саранск, 2004. 177 с.
5. Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: Учеб. пособие. Тараз, 2007. 480 с.
6. Сикорская Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации: Дис. ...докт. пед. наук. Екатеринбург, 1999. 446 с.
7. Субетто А.И. Ноосферизм как идеология и форма спасения человечества от возможной экологической гибели в XXI веке. (Астана, 18-22 октября 2010 г.): научный доклад на Всемирный Форум Духовной Культуры [Электронный ресурс] // Академия тринитаризма: [сайт]. [2011]. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0001/005a/00011107.htm> (дата обращения: 14.03.2011).
8. Холодный Н.Г. Избранные труды. Киев, 1982. 444 с.
9. [Электронный ресурс] Википедия: [сайт]. [2010]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 12.04.2010).
10. [Электронный ресурс] Психологический словарь: [сайт]. [2010]. URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=198> (дата обращения: 12.04.2010).

УДК 159.9

Ванновская О.В.

Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии

ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ КОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ГОССЛУЖАЩИХ

O. Vannovskaya

St. Petersburg Institute of Psychology and Acmeology

SUBSTANTIATION OF THE CONCEPT OF CIVIL SERVANTS' CORRUPTION BEHAVIOR

Аннотация. Статья содержит обоснование предмета и методологических подходов к изучению коррупционного поведения в свете теории отчуждения. Согласно этой теории коррупционное поведение рассматривается как рассогласование личных нравственных норм с общественными нормами морали и права. Даны определения терминам «коррупционное поведение», «коррупционное давление», «антикоррупционная устойчивость», «склонность к коррупции». Сформулирована теория коррупционной нормы. Обоснован психосемантический метод диагностики коррупционного поведения.

Ключевые слова: коррупционное поведение, коррупционное давление, антикоррупционная устойчивость, склонность к коррупции, теория отчуждения, психосемантика.

Abstract. The article substantiates the subject and methodological approaches to the study of corruption behavior in the light of the theory of alienation. According to this theory corruption behavior is regarded as a disbalance of personal and societal moral norms and law. The terms «corruption behavior», «corruption pressure», «anti-corruption resistance» and «susceptibility to corruption» have been defined. The theory of corruption norm has been formulated. Psychosemantic method for diagnosing corruption behavior has been substantiated.

Key words: corruption behavior, corruption pressure, anti-corruption resistance, susceptibility to corruption, theory of alienation, psychosemantics.

В настоящее время большинство исследований феномена коррупции разрабатывается либо с позиции юридической науки, либо в русле экономических теорий, либо в области социологических исследований. Однако накопленный в этих отраслях знаний теоретический и эмпирический материал не раскрывает психологической сущности феномена коррупции, что ограничивает понимание природы коррупции как системного явления. Такое положение дел требует разработки психологической концепции коррупционного поведения, охватывающей все стороны этого явления в контексте проблем современной психологической науки.

В качестве *предмета* исследования психологии коррупции в нашем понимании выступает коррупционное поведение субъекта государственной власти. В этом смысле одним из теоретико-методологических оснований исследования психологии коррупции выступает **субъектно-деятельностный** подход. Как отмечает В.В. Знаков: «Сегодня в российской психологической науке категория субъекта играет системообразующую роль» [5, 15]. Выделение категории субъекта в качестве объекта исследования коррупционного поведения позволяет, таким образом, рассматривать данное явление системно, что соотносится с онтологической сущностью коррупции как системного явления. В рамках субъектно-деятельностного

подхода концептуализируется «способность личности решать жизненные противоречия, задачи, проблемы, т. е. не только зависеть от жизни, но и определять ее» [7, 330]. Это означает наличие системной детерминации активности субъекта государственной власти, что предполагает синтез внешней и внутренней детерминации (самодетерминации) субъекта.

На операциональном уровне исследование психологических основ коррупции базируется на системе таких основных понятий, как «коррупционное поведение», «коррупционное давление», «антикоррупционная устойчивость» и «склонность к коррупции».

Коррупционное поведение определяется нами как поведение должностного лица, направленное на получение личной выгоды путем злоупотребления служебным положением. **Коррупционное давление** – как совокупность социальных и психологических факторов воздействия на должностное лицо, приводящих к ситуации выбора между злоупотреблением властными полномочиями для получения личной выгоды или отказу от него. Под **антикоррупционной устойчивостью** мы понимаем системное свойство личности, проявляющееся в способности противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу последнего. **Склонность к коррупции** мы определяем как личностную предрасположенность к выбору коррупционного поведения в ситуации коррупционного давления.

Таким образом, выделяя в качестве предмета настоящего исследования антикоррупционную устойчивость госслужащих, мы можем говорить о системности источников ее формирования и уровне характере механизмов ее реализации. При этом одним из ведущих источников деструктивного поведения, коррупции и взяточничества выступает конфликт интересов личности госслужащего. В качестве механизма коррупционной деструкции выступает рассогласование мотивационной структуры личности и актуализация криминального выбора субъекта.

Поиск концептуальной основы исследования коррупционного поведения привел к тем криминологическим исследованиям, в которых большинство правонарушений объясняется с точки зрения теории отчуждения. Имеется в виду, что преступник находится на определенной социально-психологической дистанции от общества и его ценностей. По мнению Ю.М. Антоняна, М.И. Еникеева, В.Е. Эминова, преступники «как бы отстранены, отчуждены и от общества, и от малых социальных групп (семьи, трудовых коллективов, друзей и т. д.) или существенно ослабили связи с ними». Это определяет своеобразную мотивацию преступного поведения, специфику реагирования на жизненные ситуации, особенности воспитательного воздействия общества на таких людей [2]. Исходя из этого, появляется возможность объяснить нечувствительность коррупционеров к влиянию нравственных, профессиональных и юридических норм и ценностей, систематизировать большинство представлений о коррупции посредством обращения к категории «**отчуждения**» как универсальном источнике преступного поведения.

В свете теории отчуждения коррупционное поведение может рассматриваться как рассогласование личных нравственных норм с общественными нормами морали и права. Это рассогласование у государственных служащих может произойти как во время исполнения служебных обязанностей, так и до вступления в должность: вероятно, само желание стать государственным служащим рождается из-за возможности использовать свое служебное положение в личных целях. Так, например, в сотрудники ГИБДД молодые люди могут поступать ради относительно легкого получения незаконной прибыли.

Возможность того, что в систему государственной службы уже поступают люди со склонностью к коррупции с заведомо существующей целью получения незаконной прибыли, ставит во главу угла необходимость диагностики антикоррупционной устойчивости уже «на входе» в систему го-

сударственной службы. То есть перед вступлением в должность должен производиться психологический профессиональный отбор государственных служащих для определения их антикоррупционной устойчивости или склонности к коррупции. В данном контексте особое значение приобретает создание соответствующего психологического инструментария.

Осмысление феномена коррупционного поведения в поле теории отчуждения требует введения дихотомии: «идеальный (нормальный) госслужащий – коррупционер». Понимание природы коррупционного поведения как отчуждения (рассогласования) от социальных нравственных и правовых норм предполагает существование другого, положительного полюса – полюса нормы в ее идеальной интерпретации. Каким должен быть идеальный (нормальный) государственный служащий, свободный от склонности к коррупции и нарушению правовых норм?

Если принять во внимание, что в настоящее время в силу системного характера коррупции в нашей стране «стандартом» в системе государственной службы является получение незаконной прибыли, то можно утверждать, что определенной искаженной «нормой» является как раз коррупционное поведение. В коррумпированной среде действует своя норма поведения, отличная от идеальной нормы, от того, как должно быть. Это позволяет нам сформулировать **теорию коррупционной нормы**: коррупция является

ся нормой в системе государственной службы в условиях тотального отчуждения госслужащих от ценностей нормосообразного поведения.

Данное положение имеет смысл для общественной системы, в которой наблюдается явное расхождение между декларируемыми нормами морали и права и реализуемыми нормами поведения внутри профессионального сообщества, в данном случае сообщества государственных служащих. При этом в средствах массовой информации может декларироваться противодействие коррупции как задача государственной системы, но в реальности существующие коррупционные сети не допускают эффективных антикоррупционных мер.

Какие же отличия можно выделить между идеальным поведением государственных служащих и коррупционным поведением? Обратимся к табл. 1.

Как видно из табл. 1, между идеальным поведением госслужащих и коррупционным поведением существуют серьезные различия в ценностно-смысловой сфере. Это согласуется с данными Е.Н. Осина [6], который описал отчуждение как психологический механизм смыслоутраты. При этом отчуждение им понимается как устойчивое состояние нарушенности смысловых связей в структуре жизненного мира.

Противоположным полюсом понятия отчуждения В.В. Абраменкова предлагает считать идентификацию: «единый меха-

Таблица 1

Сравнение идеального и коррупционного поведения госслужащих

Основание для сравнения	Идеальное поведение госслужащего	Коррупционное поведение госслужащего
Нормы	Нормосообразность	Отчуждение от норм
Ценности	Ценности общественного долга и служения	Ценности материальной выгоды
Цели	Служение обществу	Личная выгода
Социальные установки	Я для общества	Общество для меня
Нравственность	Социальная ответственность	Двойная мораль

низм идентификации – отчуждения высвечивает один из аспектов интериоризации культурных ценностей в ходе развития личности. В основе этого двуединого механизма лежит процесс уподобления установкам и личностным смыслам другого человека, социальных групп и т. д., прежде всего установок, смыслов и норм, связанных с формированием я-концепции и нравственной сферы личности» [1].

Таким образом, в структуре отчуждения именно личностные смыслы выступают ведущим механизмом саморегуляции субъекта в ситуации выбора и согласования своего и общественного интереса.

Выявление антикоррупционной устойчивости и склонности к коррупции требует применения *системного подхода* и анализа различных подсистем психики. Для рассмотрения вопроса о психологической природе такого явления, как склонность к коррупции обратимся к определениям.

Согласно психологическому словарю [8, 364], *склонность* – это избирательная направленность индивида на определенную деятельность, побуждающая его заниматься. В данном контексте склонность понимается как предпосылка развития соответствующих способностей.

Другой психологический словарь [4, 511] определяет *склонность* (англ. *disposition*) как любое положительное внутреннее мотивированное отношение к какому-либо занятию. В другом смысле *склонность* (англ. *susceptibility*) понимается как «предрасположенность к чему-нибудь, наличие условий для возникновения чего-нибудь, подверженность чему-либо». Именно в этом, втором, смысле и можно подойти к пониманию склонности к коррупции.

Эти два противоположных свойства – склонность к коррупции и антикоррупционная устойчивость – могут быть поняты через призму отношения к коррупции. Основное положение психологии отношений личности (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев) заключается в том, что личность, психика и сознание человека в каждый данный момент пред-

ставляют единство отражения объективной действительности и отношения человека к ней. Отношения человека в развитом виде выступают как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности: с явлениями природы и миром вещей; с людьми и общественными явлениями; личности с самой собой как субъектом деятельности.

Отношения, приобретая устойчивость, выраженность, большую значимость, становятся характерными для личности, становятся чертами характера. В этом смысле устойчивое оценочное отношение к коррупции может перерасти в склонность к коррупции или антикоррупционную устойчивость как черту характера.

С другой стороны, формирование личностных черт, детерминирующих склонность к коррупции, регулируется самосознанием и самоотношением. Так, человек с выраженной антикоррупционной устойчивостью может быть мотивирован чувством собственного достоинства и самоуважения. И наоборот, человек, склонный к коррупции, испытывает деформирующее влияние на правовое поведение личности со стороны негативного самоотношения и неадекватной самооценки, которые активизируют поиск компенсаторных механизмов в виде повышения значимости личности за счет материальных благ.

На рис. 1 изображена структурная модель отношения к коррупции. Как склонность к коррупции, так и антикоррупционная устойчивость определяются через ценностный, когнитивный и эмоционально-волевой уровни отношения к коррупции, которые, в свою очередь, через механизмы «отчуждения» и «идентификации» приводят соответственно либо к склонности к коррупции, либо к антикоррупционной устойчивости.

На уровне смыслов и ценностей ведущей смыслообразующей составляющей поведения личности, склонной к коррупции, является приобретение богатства как значимого дескриптора осмысленности жизни. Для личности, склонной к коррупции, характер-

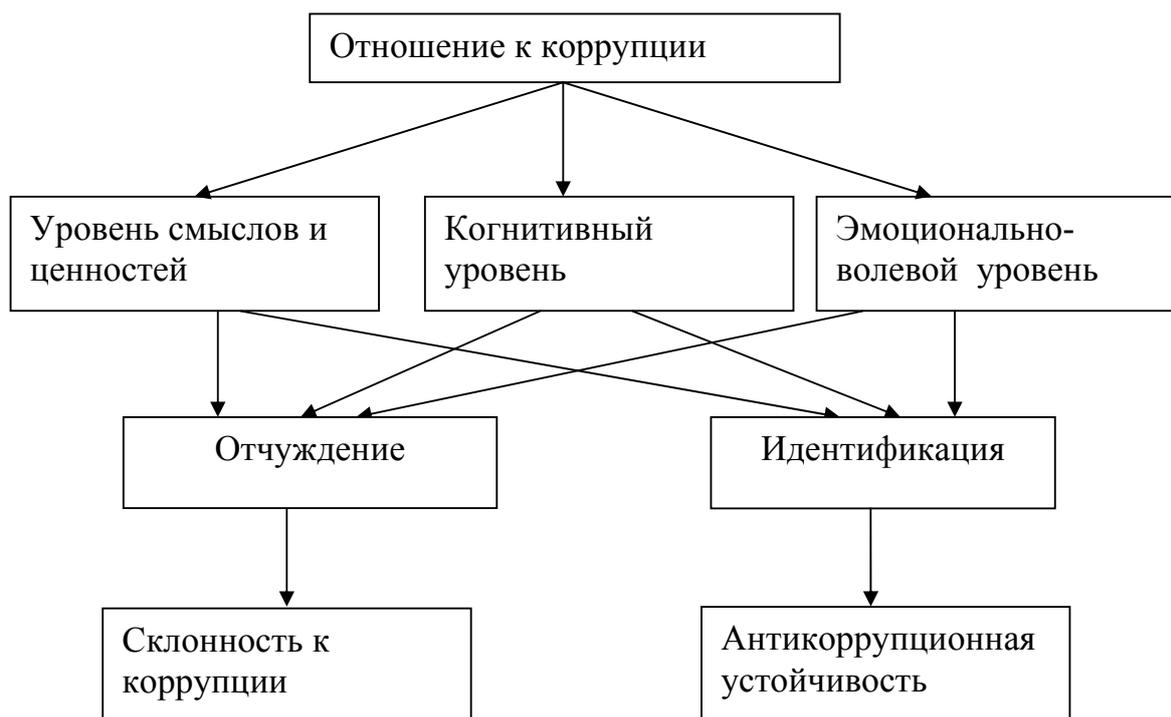


Рис. 1. Структурная модель отношения к коррупции

но преобладание материальных, а не духовных ценностей, что предопределяет ее выбор в ситуации конфликта интересов между личными и общественно значимыми интересами в пользу личных интересов. Тем самым для человека с высокой склонностью к коррупции мерилom счастья и блага будет роскошь, а ведущей ценностью – ценность «Иметь», а не ценность «Быть».

На когнитивном уровне речь идет об индивидуальных особенностях принятия решений, которые включают в себя, прежде всего, такую категорию, как самодостаточность, выраженную в двух полярных характеристиках когнитивных стилей: полезависимость и полenezависимость. Самодостаточность – это личностное качество, которое определяет величину субъективной активности, проявляющейся в способности преодолевать субъективные и объективные трудности достижения жизненных целей. Отсюда высокий уровень самодостаточности (независимости, автономности) означает развитые способности в сфере преодоления трудностей при достижении цели, высокую автономность от внешних со-

циальных ресурсов (ресурсов группы). В формировании антикоррупционной устойчивости самодостаточность в целом детерминирует способность к сопротивлению коррупционному давлению.

На эмоционально-волевом уровне отношения к коррупции правомерно выделять две составляющие: во-первых, составляющую саморегуляции как системно организованный процесс внутренней психической активности субъекта по инициации, построению, поддержанию и управлению формами произвольной активности для достижения актуальных целей (волевой уровень), а во-вторых, оценочную составляющую: позитивное, нейтральное или негативное отношение (эмоциональный уровень).

Таким образом, склонность к коррупции – это интегральное свойство личности, в генезисе которого лежит отношение к коррупции, преломленное сквозь призму ценностно-смысловых, когнитивных и эмоционально-волевых детерминант.

Каким же образом мы можем диагностировать отношение к коррупции и выявлять меха-

низмы склонности к коррупции и антикоррупционной устойчивости, какой методический инструментарий будет адекватен для эмпирического изучения этих явлений? Прежде всего, необходимо учесть индивидуальную систему субъективных значений таких объектов, как «коррупция», «благодарность», «дополнительный доход», «моя зарплата» и т. д. Эту систему субъективных значений можно исследовать с помощью методов экспериментальной психосемантики. Психосемантика как метод диагностики включает изучение форм существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, символические действия, а также знаковые, вербальные формы), которые позволяют выявить влияние мотивационных факторов и эмоциональных состояний субъекта на формирующуюся у него систему значений. Основным методом экспериментальной психосемантики является построение субъективных семантических пространств, являющихся модельным представлением категориальных структур индивидуального сознания.

Через построение субъективного семантического пространства мы можем зафиксировать наличие или отсутствие определенного отчуждения субъективного Я от тех или иных общечеловеческих понятий. Так, с помощью кластерного анализа можно увидеть дистанцию между теми или иными значимыми для нашего исследования понятиями. Например, понятие «Я» и понятие «Моя совесть» могут попасть в разные кластеры, что свидетельствует об определенном **отчуждении** нравственной категории Совести от собственного Я. Через построение субъективного семантического пространства с помощью метода семантического дифференциала можно определить отношение субъекта к различным сторонам действительности и собственного Я. Под отношением в данном случае, вслед за Е.Ю. Артемьевой, мы понимаем «фиксируемое в эксперименте оценочное суждение» [3, 311].

Через систему личностных смыслов мы можем выявить отношение государственного служащего к ситуации коррупционного давления и тем самым определить одну из

составляющих антикоррупционной устойчивости. Как отмечал Ч. Осгуд, «тот вид значения, который мы пытаемся измерять, – это те состояния, которые следуют за восприятием символа-раздражителя и необходимо предшествуют осмысленным операциям с символами» [9,35]. То есть у нас есть возможность исследовать отношение к словам-символам на досознательном уровне, что является очень важным в нашем исследовании, так как напрямую задавать вопросы о причастности испытуемых к коррупции бессмысленно из-за неизбежности получения социально желаемых ответов.

Таким образом, психосемантическую сферу личности государственных служащих можно определить как индивидуальную систему значений, опосредующую процессы восприятия, мышления, памяти, принятия решения и т. д. госслужащих в условиях выполнения профессиональной деятельности, что может приводить как к антикоррупционной устойчивости, так и к склонности к коррупции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии // Вопросы психологии, 1990. № 1. С. 5-12.
2. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений. М., 1996. С. 33-47.
3. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М., 1999. 350 с.
4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2003. 672 с.
5. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 95-106.
6. Осин Е.Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 2007. 23 с.
7. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997. 576 с.
8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990. 494 с.
9. Osgood Ch., Susi C.J., Tannenbaum P.H. The measurement of meaning. Urbana, 1957. 295 p.

УДК 159.9.019

Невенчаный С.В.

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ,
ПРОХОДЯЩИХ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ ПО ПРИЗЫВУ**

S. Nevenchanniy

Sholokhov Moscow State Humanitarian University

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF CONSCRIPTS' AGGRESSIVE BEHAVIOR**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы агрессивного поведения военнослужащих по призыву; определяется место агрессивности в структуре девиантного поведения; приводится обзор проблемы в отечественной и зарубежной литературе; исследуются теоретические и практические аспекты проблемы; выделяются общие и характерные именно для солдатской среды факторы агрессивного поведения; на основе анализа уже существующих моделей агрессивности предлагается и описывается модель возникновения агрессивных реакций у солдат.

Ключевые слова: агрессивное поведение, факторы агрессивного поведения, модель возникновения агрессивных реакций у военнослужащих по призыву.

Abstract. the article deals with the aggressive behavior of conscripts. The place of aggression is identified in the structure of deviant behavior. The survey of home and foreign literary sources on the problem is presented. The theoretical and practical aspects of the problem are considered. Some common and conscript specific factors of aggressive behavior are identified. Based on the analysis of the existing models of aggression a model of soldiers' aggressive behavior was suggested and described.

Key words: aggressive behavior, factors of aggressive behavior, model of conscripts' aggressive behavior.

В настоящее время как в нашей стране, так и за рубежом серьезную озабоченность государственных органов и общества в целом вызывает рост числа семей и детей, находящихся в социально опасном положении: ухудшение физического и психического здоровья подрастающего поколения, увеличение преступности и наркомании среди молодежи. Проблема отклоняющегося (девиантного) поведения молодежи является на современном этапе одной из самых актуальных как в социальном, так и в психолого-педагогическом планах. В условиях нестабильности социально-политической и экономической обстановки существенное снижение и нарушение роли семьи и школы, свойственные современному обществу, привело к резкому увеличению молодежи, склонной к агрессивному и делинкветному поведению. В итоге семья, школа и общество в целом не в полной мере справляются со своей основной задачей – воспитание всесторонне развитой личности.

В последствии многие юноши, воспитывающиеся в таких условиях, попадают в Вооруженные силы для прохождения военной службы по призыву. Российская армия столкнулась с проблемой агрессивного и делинкветного поведения призывной молодежи в форме казарменного хулиганства, рэкета и других неуставных взаимоотношений. В связи с этим Вооруженные силы, предназначенные для подготовки высокопрофессиональных и патриотично настроенных воинов, вынуждены трансформировать свое на-

значение в воспитание достойных и законопослушных граждан для своей страны путем предупреждения и профилактики агрессивного поведения. Таким образом, данная проблема в армии становится очень острой, так как офицеры воспитательных структур и командиры всех степеней оказываются не готовы к ее решению, и, как следствие, снижается уровень боевой подготовки и боевой готовности частей.

Проблема агрессивного поведения получила достаточно широкую разработку в психологических исследованиях зарубежных авторов (А. Bandura, R. Baron, L. Berkowitz, A. Buss, A. Campbell, J. Dollard, S. Feshbach, N. Miller, D. Richardson, D. Zillmann и др.) и в исследованиях отечественных психологов (С.Н. Ениколопов, В.В. Знаков, О.Н. Истратова, О.Н. Князева, П.А. Ковалев, Е.Е. Копченова, Н.Д. Левитов, М.С. Неймарк, Е.В. Ольшанская, А.К. Осницкий, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк, Т.П. Смирнова, С.Л. Соловьева, И.А. Фурманов и др.).

Однако изучению агрессивного поведения военнослужащих по призыву, сегодня приходящих в армию, практически не уделяется достаточного внимания. Возникает необходимость комплексного изучения агрессивного поведения военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, выявления разнообразных психологических факторов такого поведения и нахождения оптимальных путей его психолого-педагогической коррекции.

Актуальность исследования психологических факторов агрессивного поведения военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, также обусловлена рядом **противоречий**. Они возникают между необходимостью изучения агрессивного поведения солдат и недостаточной разработанностью подходов к данной проблеме в психологии. Это приводит к востребованности в военной практике разработки теоретических обоснований и практических мер по снижению агрессии военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, в условиях, когда большинство научных работ направлено на

дошкольный и подростковый возраст. Указанные противоречия между потребностью снижения уровня агрессии в военной среде и недостаточным владением командирами и воспитателями эффективными практически мерами по ее предупреждению и снижению диктуют настоятельную необходимость продолжения изучения проблемы агрессии.

Современная социокультурная ситуация в обществе выдвигает на первый план в ценностных ориентациях молодых людей призывного возраста материальные, а не нравственные ценности. Это ведет к оскудению взаимоотношений между людьми, к непониманию чувств и состояний другого, к неумению сопереживать другому человеку.

Стало очевидным, что без ориентации военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, на понимание себя и другого человека в этом мире не удастся прийти к взаимопониманию, исключающему безразличие к человеку и побуждающему солдата принять человека как своего друга. Это обуславливает необходимость поиска психологической наукой способов и средств, обеспечивающих становление самопознания молодых людей призывного возраста [10].

В связи с этим **проблема** исследования заключается в выявлении психологических предпосылок агрессивного поведения, находящихся в различных сферах личности военнослужащих, проходящих военную службу по призыву: индивидуально-личностной, социальной и ценностной, что позволяет научно и обоснованно подходить к составлению психолого-педагогической программы по снижению агрессивного поведения солдат.

В *теоретическом* плане возникшая проблема решается путем построения модели формирования агрессивного поведения военнослужащих по призыву и разработки на ее основе психолого-педагогической программы по снижению агрессии у солдат.

В *практическом* плане возникшая проблема решается путем применения разработанной психолого-педагогической программы в повседневной деятельности и в процессе

боевой подготовки, таким образом снижая уровень агрессивного поведения у военнослужащих по призыву.

Наше исследование было направлено на подтверждение гипотезы о том, что:

1) в современных социокультурных условиях агрессивное поведение военнослужащих по призыву обуславливается рядом факторов, среди которых основными являются: внешние факторы (физические факторы (шум, жара, эффект тесноты, загрязнение воздуха), влияние алкоголя и наркотиков, факторы межличностного характера (территориальное вмешательство, нарушение персонального пространства, высокая плотность проживания)); социально-психологические факторы (фрустрация, социальное научение, ситуативные факторы);

2) формирование у военнослужащих по призыву понимания окружающего мира, других людей и себя самого в процессе совместного решения продуктивных и творческих задач способствует не только снижению агрессивного поведения, но и обогащению сознания;

3) условием снижения агрессивного поведения является специально разработанная психолого-педагогическая программа, направленная на организацию продуктивного взаимодействия военнослужащих по призыву.

В рамках теоретического исследования проблемы был проведен анализ уже принятых в современной психологии моделей формирования агрессивного поведения у человека. В этом направлении огромная работа проведена Л. Берковицем, З. Фрейдом, А. Адлером и многими другим авторами, однако нам представляется наиболее продуктивным осмысление агрессии с новых теоретических позиций аффективно-динамического подхода (И.А. Фурманов). Особенность этой теории в том, что нарушения поведения рассматриваются как реакции на кризисную ситуацию, возникающую вследствие депривации или фрустрации актуальных потребностей [6].

Взаимовлияние страха и гнева может не-

посредственно сказываться на характере поведения. В частности, согласно данным Р. Плучика, Х. Келлермана, Х. Конте, при значительном доминировании страха преобладает механизм подавления, направленный на исключение из сознания мыслей или переживаний, вызванных негативными эмоциями [2]. Это приводит к формированию подавленно-агрессивного типа поведения. Например, в исследования И.А. Фурманова такому паттерну реагирования соответствует социальная адаптация по типу пассивного приспособления, проявляющаяся в зависимо-послушном (характеризующийся сверхконформностью, потребностью в помощи и доверии со стороны окружающих, неуверенностью в себе, неустойчивой самооценкой, подавленной агрессивностью) или покорно-застенчивым (отличающийся скромностью, повышенным чувством вины, склонностью к самоуничтожению) стилях межличностных отношений [7].

В случае относительного паритета страха и гнева может действовать механизм смещения накопившихся эмоций на менее опасные для индивида объекты. В результате формируется пассивно-агрессивный тип поведения. Это, в частности, соответствует стратегии адаптивного самоограничения, реализуемой в зависимости от валентности объекта взаимодействия в сотрудничающе-конвенциональном (основан на компромиссном поведении, стремлении к сотрудничеству, поисках признания у авторитетных людей, компенсации вытесненной агрессивности за счет повышенного дружелюбия), недоверчиво-скептическом (характеризующемся обидчивостью, склонностью к недовольству окружающими, подозрительностью, скрытой враждебностью) или ответственно-великодушном (отличающемся выраженной готовностью помогать и сочувствовать окружающим, гибкой ролевой «палитрой», коммунибельностью, возможно, из-за влияния подавленной или вытесненной враждебности) стилях межличностных отношений [1].

Когда гнев является доминирующей эмоцией, могут наблюдаться открытые аг-

рессивные реакции, что соответствует активно-агрессивному типу поведения. В этом случае преимущественно преобладают процессы активного приспособления и используются прямолинейно-агрессивный (спонтанность, упорство в достижении цели, практицизм, чувство враждебности к критике в свой адрес, недружелюбие, несдержанность, вспыльчивость), властно-лидирующий (тенденция к доминированию, повышенный уровень притязаний, нетерпимость к критике, ориентация в основном на собственное мнение, переоценка собственных возможностей) или независимо-доминирующий (самодовольство, нарциссизм, выраженное чувство собственного превосходства, неадекватно завышенный уровень притязаний, выраженное чувство соперничества) стили взаимоотношений с окружающими [3].

Поэтому следует отметить, что форма выражения агрессии (физическая, вербальная или косвенная) во многом будет зависеть от предвосхищения последствий агрессивных действий. Агрессия будет тормозиться или трансформироваться, если появляется

страх, вызванный мыслями о возможном наказании или возмездии.

На характер поведения могут оказывать опосредованное влияние некоторые психические состояния, возникающие в результате взаимодействия страха и гнева с другими эмоциями. К ним относятся тревожность, депрессивность и психотичность.

Тревожность. Е. Гелгорн выделяет две формы тревоги – возбудимая, характеризующаяся беспокойством, гиперактивностью, симпатическими реакциями, и тормозная, характеризующаяся гипоактивностью, парасимпатическими реакциями [8]. Первая возникает при возрастании гнева и ведет к усилению агрессивности, вторая появляется при возрастании страха и ведет к формированию негативных психических состояний. Исследования Х. Лиддела, например, показывают, что внутренние страхи, не проявляющиеся внешне, поддерживают более или менее выраженное состояние тревожности [5]. По мнению ряда авторов, триада «страдание – страх – гнев» является частью синдрома депрессии, которая протекает либо из-за фрустрации, либо является реакцией на депривацию.

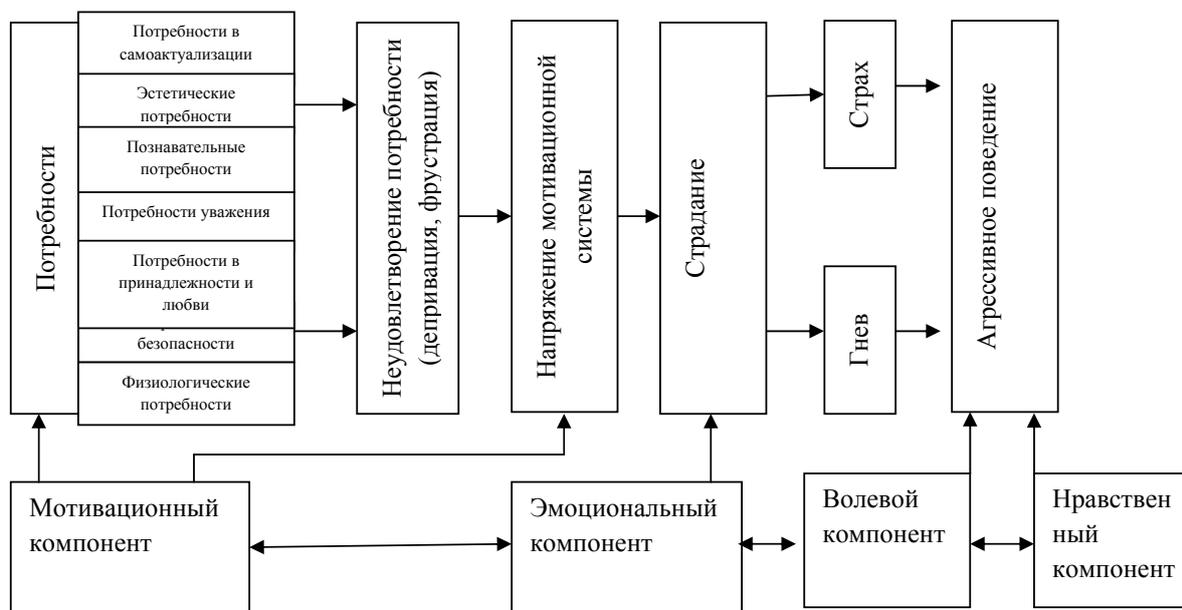


Рис. 1. Модель возникновения агрессивных реакций у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву

Психотичность – это состояние характеризуется наличием враждебности, возникающей в результате подавления эмоций страха или гнева, вызванных угрожающими объектами. Обычно проявляется в появлении образов, фантазий, сновидений или мыслей о причинении ущерба врагам [4].

Основу когнитивной модели составляет теория психологического дисфункционирования А. Элиса, который считал, что тремя основными психологическими аспектами деятельности человека являются мышление, эмоции и поведение [9]. Все три аспекта взаимосвязаны, и изменение одного из них часто вызывает изменение других. Поэтому, если человек изменяет способ мышления, то есть начинает думать о событии как-то иначе, очень вероятно, что вслед за этим изменится и его эмоциональная реакция на событие и, возможно, изменится поведение.

Адаптировав аффективно-динамическую модель к условиям солдатской среды, получаем модель формирования агрессивного поведения военнослужащих по призыву (рис. 1.)

Принципиальных изменений в аффективно-динамическую модель внесено не было. Были подробно расписаны потребности военнослужащих по призыву, так как они оказывают значительное воздействие на мотивационную сферу солдата, которая в свою очередь находится в системе довольно сложных взаимных влияний на эмоциональную, волевую и нравственную компоненты. Также

не рассматривается механизм реализации потребностей, так как нас интересуют только сценарии развития агрессивных действий.

Таким образом, представляется актуальным разработка психолого-педагогической программы по снижению уровня агрессивного поведения военнослужащих по призыву путем воздействия на мотивационную, волевую, эмоциональную и нравственную компоненты военнослужащих.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. М., 2002. 275 с.
2. Абрамова А.А. Агрессивность при депрессивных расстройствах: Дис. ...канд. психол. наук. М., 2005. 152 с.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Воронеж, 1996. 576 с.
4. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб, 2001. 510 с.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997. 312 с.
6. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб., 2002. 254 с.
7. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М., 2003. 124 с.
8. Петров В.Г. Психологические особенности агрессивного поведения и пути его коррекции: Дис. ...канд. психол. наук. Иркутск, 1999. 195 с.
9. Распономарева О.В. Агрессия: философские и психиатрические аспекты. М., 2001. 273 с.
10. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания в обучении. М., 2010. 241 с.

УДК 316.6

Новиков А.А.

Голицынский пограничный институт ФСБ РФ

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО В КОЛЛЕКТИВЕ

A. Novikov

Golitsyn Border Guard Service Institute of FSB of the Russian Federation

THE ANALYSIS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MILITARY MAN'S SOCIOMETRIC STATUS IN GROUP

Аннотация. Представлены результаты исследования социометрического статуса военнослужащих в коллективе по отношению к результатам служебной деятельности. В исследовании приняли участие сержантский состав и рядовой состав (всего 108 человек). На основе модульного социотеста А.Я. Анцупова, включавшего пять модулей: «моё отношение», «отношение ко мне», «качество выполнения должностных обязанностей», «нравственные качества», «интересы группы – личные интересы», определено наличие связи социометрического статуса военнослужащего с результатами служебной деятельности, в частности с успеваемостью по учебным дисциплинам.

Ключевые слова: позиция, статус, социометрический статус, модульный социотест А.Я. Анцупова.

Abstract. The article presents the results of sociometric status research of military men in a group in relation to the results of service activity. 108 sergeants and soldiers took part in research. The presence of correlation between military man's sociometric status and service activity results is determined on the basis of Antsupov's modular sociometric test, particularly with the progress in educational disciplines. Antsupov's modular sociometric test includes five modules: my attitude, attitude towards me, official duties quality performance, moral qualities, group interests and personal interests.

Key words: position, status, sociometric status, Antsupov's modular sociometric test.

Сложность и неоднозначность социальных процессов, происходящих в государственных и частных организациях, требуют глубокой, разносторонней и оперативной оценки сотрудников и взаимоотношений между ними. Благодаря такой оценке работа по управлению сотрудниками станет эффективной и будет отвечать современным требованиям.

Интегральным понятием для характеристики места личности в системе внутригрупповых социально-психологических координат является понятие «позиция», в котором слиты воедино объективные факторы положения личности и субъективное отражение, рефлексия, интеллектуально-эмоциональный отклик личности, выражающийся в осознании и переживании этого своего положения [3, 196]. Важно подчеркнуть, что в позицию включается и объективное положение человека, и его отношение к этому положению, его притязания в данной области. С этой точки зрения, положение человека в группе входит в структуру его позиции. Положение в группе интегрирует роли и статусы личности во всех подструктурах группы. Причём социометрический статус – это один из основных факторов положения личности в подсистеме личных отношений, который характеризуется уровнем эмоционального предпочтения (приемлемости) данного индивида по сравнению с остальными членами группы [3, 197].

© Новиков А.А., 2011

Социометрический статус является одним из самых существенных параметров положения личности в группе и тесно связан с деятельностью, в которой она участвует. Любая более или менее сложная деятельность полимотивирована, и среди ее мотивов есть и специфически межличностные, связанные со стремлением личности не только получить тот или иной конкретный результат, но и утвердить себя в системе межличностных отношений: завоевать признание, уважение и симпатию товарищей по труду. При этом, как свидетельствуют специальные исследования, для некоторых участников совместной деятельности именно эти мотивы играют основную роль в ее мотивационной структуре. Во многих социометрических исследованиях, проведенных в нашей стране, эти мотивационные сдвиги обнаружили в результате анализа детерминации межличностных предпочтений в ситуации выбора партнера по совместной деятельности. Часто для испытуемых важно было не столько что делать, сколько с кем предстоит сотрудничать. Следует отметить, что мотивационная структура зависит не только от индивидуальных особенностей людей, но и от их возраста, характера самой деятельности и норм ее организации [3, 305-316].

По мнению западных ученых, социометрический статус не изменяется даже при перемещении человека в другую среду [4, 103]. На этом утверждении и основывается «социодинамический» закон Морено, основателя социометрической школы. По его мнению, только немногие люди «социометрически богаты», тогда как основная масса людей состоит из «социометрически нищих». Он считает, что социометрический статус человека зависит от специфического потока, который излучает индивид, или от изначально заложенных в психике влечений [4, 105].

Изучению зависимости социометрического статуса от тех или иных индивидуальных или групповых факторов посвящено большое число исследований. В зарубежной социометрии была сделана попытка снять проблему детерминации статуса личностны-

ми качествами человека в связи с выдвиганием Дж. Морено такого фактора, как «теле» (от греч. – ‘дальнодействующая проекция’) [6, 168]. Однако, несмотря на это, изучалась зависимость социометрического статуса от множества личностных и социально-демографических особенностей членов группы.

В конкретных исследованиях обнаружено, что на социометрическое положение влияют, прежде всего, разнообразные индивидуальные факторы: внешний вид, более высокие школьные показатели и умственная одаренность, более молодой возраст, большая общительность, готовность помочь товарищу [2]. На положение личности в группе влияют также индивидуально-типологические особенности человека, которые проявляются в общении с другими, прежде всего темперамент.

Общительность, динамическая сторона отношения к людям входят в основное ядро психологической характеристики темперамента, поэтому взаимоотношения, которые являются одновременно и мотивационной основой, и результатом процессов межличностного общения, не только оказывают влияние на проявление темперамента, но и сами от этого темперамента зависят [5]. Связь общительности со статусом может быть усмотрена через зависимость статуса от такого социометрического фактора, как эмоциональная экспансивность, которая есть не что иное, как проявление общительности, измеряемое числом сделанных выборов. На положительную связь социометрического статуса и эмоциональной экспансивности указывает Н.Н. Обозов [7], который отмечает, что по мере развития и становления внутригрупповых взаимоотношений положительное влияние эмоциональной экспансивности (общительности) на статус усложняется.

Социально-психологический аспект изучения социометрического статуса необходимо начать с определения объективных и субъективных факторов: объективным фактором будет являться наличие у военнослужащего члена группы социометрического статуса в этой группе, а субъективным фактором – осознание своего социометрическо-

го статуса в группе через групповые санкции, оказываемые группой.

В пилотажном исследовании с целью выявления наиболее приемлемых способов измерения социометрического статуса мы поставили себе цель определить социально-психологические аспекты в наличии связи социометрического статуса члена воинского коллектива с другими сторонами служебной деятельности военнослужащих. В частности, мы задались вопросом, по каким позициям сходство социометрического статуса со служебной деятельностью будет наиболее явным.

Гипотеза исследования: социометрический статус военнослужащего предполагает наличие связи с результатами служебной деятельности, в частности с успеваемостью по учебным дисциплинам.

Методика и испытуемые. В исследовании приняли участие различные категории военнослужащих: сержантский состав и рядовой состав (всего 108 человек). Исследование проводилось в воинских частях г. Кисловодска, г. Невинномысска, г. Гатчины и г. Удельная. Для оперативной оценки сотрудников А.Я. Анцупов предлагает использовать модульный социотест [1], который позволяет исследовать целый комплекс качественных характеристик членов коллектива: отношение к коллегам; воспринимаемое отношение сотрудников к себе; профессиональные, нравственные, организаторские, интеллектуальные и физические качества; степень работоспособности и помощи коллегам; приоритет личных и групповых целей; конфликтность членов коллектива. Для выявления связи использовался модульный социотест, включавший пять модулей: «Моё отношение», «Отношение ко мне», «Качество выполнения должностных обязанностей», «Нравственные качества», «Интересы группы – личные интересы». Социотест имел единую форму для каждой категории военнослужащих.

Исследование состояло из проведения социотеста, сбора данных по успеваемости, обработки результатов и анализа данных.

Способы обработки и анализа данных.

На основании результатов бланков социотеста мы регистрировали показатели уровня социометрического статуса по каждому из модулей, включённых в единый бланк каждой категории военнослужащих, где каждый из военнослужащих выставлял оценки своим сослуживцам по представленным модулям в соответствии с инструкцией. В качестве показателя служебной деятельности военнослужащего был взят средний балл успеваемости по учебным дисциплинам.

Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 13.0. Для выявления сходства в показателях социометрического статуса по каждому из модулей с успеваемостью военнослужащих по учебным дисциплинам по всем воинским частям анализировалось наличие корреляции по критерию Спирмена.

Результаты исследования: статистический анализ данных позволил выявить наличие значимой связи по следующим модулям:

1. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Моё отношение» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Отношение ко мне» (полученный статус): значение 0,790 с уровнем значимости $p = 0,000$.

2. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Моё отношение» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Отношение ко мне» (отданный статус): значение 0,450 с уровнем значимости $p = 0,004$.

3. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Моё отношение» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус): значение 0,586 с уровнем значимости $p = 0,000$.

4. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Моё отношение» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Нравственные качества» (полученный статус): значение 0,720 с уровнем значимости $p = 0,000$.

5. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Моё отношение» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Интересы группы – личные интересы» (полученный статус): значение 0,645 с уровнем значимости $p = 0,000$;

6. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Моё отношение» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Интересы группы – личные интересы» (отданный статус): значение 0,354 с уровнем значимости $p = 0,025$;

7. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Отношение ко мне» (полученный статус): значение 0,543 с уровнем значимости $p = 0,000$;

8. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Нравственные качества» (полученный статус): значение 0,644 с уровнем значимости $p = 0,000$;

9. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с модулем социотеста А.Я. Анцупова «Интересы группы – личные интересы» (полученный статус): значение 0,609 с уровнем значимости $p = 0,000$;

10. Модуль социотеста А.Я. Анцупова «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) имеет значимую корреляцию с успеваемостью члена коллектива по учебным дисциплинам: значение 0,434 с уровнем значимости $p = 0,005$.

Раскрывая язык цифр, можно утверждать, что:

– по связи модуля «Моё отношение» (полученный статус) с модулем «Отношение ко мне» (полученный статус), социометрический статус по модулю социотеста «Моё отношение» и социометрический статус по модулю социотеста «Отношение ко мне» имеют тесную связь между собой с высоким уровнем статистической значимости;

– по связи модуля «Моё отношение» (полученный статус) с модулем «Отношение ко мне» (отданный статус) статистически значима связь между оценками военнослужащих по этим модулям социотеста, фактически рассмотренная связь говорит о том, что, чем лучше, по мнению военнослужащего, к нему относятся, тем выше статус этого члена коллектива, речь может идти об удовлетворённости военнослужащего своим положением в статусной структуре группы;

– по связи модуля «Моё отношение» (полученный статус) с модулем «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) статистически значима связь между эмоциональной и деловой составляющими статуса военнослужащего в коллективе;

– по связи модуля «Моё отношение» (полученный статус) с модулем «Нравственные качества» (полученный статус) статистически значима связь между субъективными представлениями члена коллектива о необходимом наборе нравственных качеств, соответствии члена коллектива этим представлениям и занимаемой позицией в коллективе.

– по связи модуля «Моё отношение» (полученный статус) с модулем «Интересы группы – личные интересы» (полученный статус) статистически значимая связь между модулями говорит о том, что, чем выше статус члена коллектива, тем с большей готовностью член коллектива жертвует своими интересами в пользу интересов коллектива; особенно важна данная связь для коллективов военнослужащих;

– по связи модуля «Моё отношение» (полученный статус) с модулем «Интересы группы – личные интересы» (отданный статус) статистически значимая связь между модулями говорит о том, что субъективное представление о соотношении интересов группы и личных интересов члена коллектива имеет сходство со статусной позицией военнослужащего в коллективе;

– по связи модуля «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) с модулем «Отношение ко мне» (по-

лученный статус) статистически достоверна связь составляющих социометрического статуса в коллективе подразделения, которая говорит о том, что, чем добросовестней военнослужащий относится к своим обязанностям, тем лучшего отношения к себе он ожидает от других членов коллектива подразделения;

– по связи модуля «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) с модулем «Нравственные качества» (полученный статус), результаты деятельности каждого члена коллектива имеют достоверную связь с характеристиками личности военнослужащего;

– по связи модуля «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) с модулем «Интересы группы – личные интересы» (полученный статус), наличие статистически достоверной связи по этим параметрам говорит о том, что выполнение военнослужащим своих обязанностей в коллективе во многом сопряжено с интересами военнослужащего, и чем выше член коллектива ставит интересы коллектива по отношению к своим, тем выше оценивается качество выполнения им обязанностей, возложенных на него коллективом;

– по связи модуля «Качество выполнения должностных обязанностей» (полученный статус) с успеваемостью военнослужащего по учебным дисциплинам, статистически достоверная связь этих единиц наблюдения говорит о том, что, чем выше успеваемость военнослужащего по учебным дисциплинам, тем лучше он оценивается по качеству выполнения должностных обязанностей; можно говорить о том, что в данных коллективах учебная деятельность является одним из основных видов деятельности воинских подразделений.

Таким образом, статистически достоверно доказано, что социометрический статус военнослужащего в коллективе имеет связь с результатами служебной деятельности военнослужащего.

Анализ результатов проведенного пилотажного исследования позволяет утверждать, что социометрический статус военнослужащего в коллективе определяется эмоциональной (модули социотеста А.Я. Анцупова «Моё отношение», «Отношение ко мне»), деловой (модули социотеста А.Я. Анцупова «Качество выполнения должностных обязанностей», «Интересы группы – личные интересы») составляющими, а также результатами служебной деятельности (успеваемость военнослужащего по учебным дисциплинам), что в полной мере подтверждено этапами корреляционного анализа. Социометрический статус военнослужащего в коллективе имеет четкий профиль по отношению к результатам служебной деятельности, которая свойственна воинскому коллективу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я. Социально-психологическая оценка персонала: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Управление персоналом», «Менеджмент организации», «Психология» / А.Я. Анцупов, В.В. Ковалёв. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. 391 с.
2. Балашова И.Г. Изменение социометрического статуса в процессе социализации в учебной группе: Дисс. ...канд. психол. наук. Самара, 1999. 184 с.
3. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: Учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов. М., 2010. 446 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Минск, 1984. 239 с.
5. Котик С.А. Изменения влияния успеваемости на межличностные отношения в академических группах // Измерения в исследовании проблем воспитания: Сб. ст. Тарту, 1973. С. 251-274.
6. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе/Пер. с англ. М., 2004. 320 с. (Руководство Практического Психолога).
7. Обозов Н.Н. Эффективность групповой деятельности в связи с некоторыми социально-психологическими характеристиками членов малой группы // Человек и общество: Сборник статей. Вып. 9. Л., 1978. С. 25-36.

УДК 316.6

Петелина В.Н.

Московский городской психолого-педагогический университет

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА НАУКОГРАДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА НАУКОЕМКИХ ПРОФЕССИЙ

V. Petelina

Moscow State University of Psychology and Education

SCIENTISTS' CITY ENVIRONMENT AS FACTOR FAVOURING CHOICE OF SCIENCE INTENSIVE PROFESSIONS

Аннотация. В статье подчеркивается актуальность использования социально-культурного потенциала наукограда как одного из факторов профессионального выбора наукоемких профессий. Рассматриваются особенности наукограда как особого социально-культурного пространства для формирования профессиональной идентификации у детей дошкольного возраста, особенности образа ученого. Исследуется опыт реализации проекта «Мы – дети наукограда», цель которого системное формирование у ребенка-дошкольника интереса к профессиональному миру, постепенное развитие кругозора, обогащение социального опыта, который проявляется в заинтересованности детей в ознакомлении с трудом взрослых, в потребности общения с профессионалами.

Ключевые слова: наукоград, социальная среда наукограда, социализация, дошкольное детство, проект, имитация, идентификация.

Abstract. The article stresses the urgency of using social and cultural potential of the city of scientists as one of the factors favouring the choice of science intensive professions among students. The features of scientists' city as special environment to form professional identification of preschoolers are considered, as well as the peculiarities of the image of scientist. The results of the project «We are Future Scientists» aimed at system formation of preschoolers' interest to the professional world, gradual development of their outlook and enrichment of their social experience are investigated.

Key words: city of scientists, city of scientists environment, socialization, preschool childhood, project, imitation, identification.

Общество всегда задает эталон личности, процесс развития которой направлен на освоение социального мира, его предметов и отношений, исторически выбранных форм и способов обращения с природой и норм человеческих отношений. Играя, занимаясь, общаясь со взрослыми и сверстниками, ребенок учится жить рядом с другими, старается учитывать их интересы, правила и нормы поведения в обществе, т. е. становится социально компетентным.

На протяжении всей прошлой истории человечества смена поколений орудий труда происходила одновременно со сменой поколений непосредственных производителей — людей, техника сменялась даже медленнее. В первобытном обществе переход, например, от примитивного рубила к каменному топору или от простых каменных и деревянных метательных снарядов к праще и луку со стрелами происходил на протяжении жизни сотен поколений людей. В ремесленном производстве средневековой Европы, несмотря на ускорение технического прогресса, оборудование и инструменты передавались в наследство из поколения в поколение без сколько-нибудь заметных усовершенствований. Лишь после промышленной

революции XVIII в. темпы смены поколений техники стали сравнимы со сменой демографических поколений. Тем не менее даже в конце XIX и первой половине XX в. средний срок «службы» многих машин и другого оборудования в целом превышал продолжительность трудовой активности работника.

Научно-техническая революция внесла в этот непрерывный процесс обновления материально-вещественного и субъектно-личностного компонентов производительных сил общества беспрецедентную инверсию: первые в истории человечества темпы смены новых поколений техники стали стремительно опережать темпы смены поколений работников. Теперь уже в течение жизни одного поколения людей, на протяжении активной трудовой деятельности человека, возросшей почти до 40 лет, в передовых отраслях производства и в передовых странах происходит смена нескольких поколений техники, и этот процесс начинает охватывать экономическую жизнь в целом [1]. Например, в электронике за сорок лет сменилось четыре поколения компьютеров и получает распространение пятое. Быстро сменяются поколения спутников связи, средства атомной энергетики, типы двигателей и т. д. Смена технологий означает, что обесцениваются, устаревают также и технические знания работников. В наиболее быстро развивающихся научных направлениях знания ныне устаревают за 5–7 лет, в других за 10–12 лет, в инженерно-технических специальностях за 15 лет и т. д.

Соответственно меняются практические задачи и критерии эффективности обучения и воспитания. В прошлом старшие оценивали успешность своей воспитательной работы главным образом по тому, насколько им удалось передать детям накопленные знания, умения, навыки и ценности. Детей готовили к жизни в обществе, которое – это молчаливо предполагалось – в главных своих чертах будет похоже на тот мир, в котором жили их родители. Ныне социальные изменения – научно-технические, культурные, бытовые – настолько быстры и значительны, что никто уже не сомневается: сегодняшним детям и юношам

предстоит жить в мире, существенно отличном от того, в котором живут их родители и воспитатели. Поэтому и свои воспитательные успехи они должны оценивать не столько по тому, как им удалось передать молодым свои знания и умения, сколько по тому, сумели ли они подготовить их самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых заведомо не было и не могло быть в жизни родительского поколения.

Дошкольное детство – первый период психического развития ребенка и поэтому самый ответственный. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности. Ребенок определенного возраста занимает особое место в системе общественных отношений. И переход от одного этапа развития к другому есть, прежде всего, переход к новой, качественно более высокой и глубокой связи ребенка и общества, частью которого он является и без связи с которым не может жить.

Характеристиками стадий психического развития выступают социальная ситуация развития, основные новообразования и ведущая деятельность. Под социальной ситуацией развития понимается соотношение внешних и внутренних условий развития психики. Она определяет отношение ребенка к другим людям, предметам, вещам, созданным человечеством, и к самому себе [2].

Известно, что главную, определяющую роль в психическом развитии ребенка играет социальный опыт, зафиксированный в форме предметов, знаковых систем. Его он не наследует, а присваивает. Психическое развитие ребенка протекает по образцу, существующему в обществе, определяясь той формой деятельности, которая характерна для данного уровня развития общества. Поэтому дети в разные исторические эпохи развиваются по-разному [12]. При таком понимании развития складывается иное понимание социальной среды. Она выступает не как обстановка, не как условие развития, а как его источник, поскольку в ней заранее есть все, чем должен овладеть ребенок, как

положительное, так и отрицательное. При этом социальная среда не складывается только из непосредственного окружения ребенка. Она представляет собой взаимосвязь трех компонентов. Макросреду составляет общество, являющееся определенной социально-экономической, социально-политической и идеологической системой. В ее рамках протекает вся жизнедеятельность личности. Мезосреда включает национально-культурные и социально-демографические особенности региона, в котором проживает ребенок. Микросреда – это непосредственная среда его жизнедеятельности. Причем в разные периоды детства каждый из компонентов социальной среды неодинаково влияет на психическое развитие.

Условиями усвоения социального опыта выступают активная деятельность ребенка и его общение со взрослым. Благодаря деятельности ребенка процесс воздействия на него социальной среды превращается в сложное двустороннее взаимодействие. Не только окружающее воздействует на ребенка, но и он преобразует мир, проявляя творчество. Предметы, находящиеся вокруг ребенка, способствуют формированию его представлений, а результатом освоения опыта выступает овладение этими предметами, а значит, формирование человеческих способностей и функций. В самих предметах зафиксирован способ их употребления, который ребенок самостоятельно открыть не может. Назначением предмета владеет взрослый, и только он может научить малыша его использованию. Таким образом, взрослый обеспечивает жизнь и деятельность ребенка, используя при этом общественно выработанные нормы. Он выступает как посредник между ребенком и миром предметов, как носитель способов их употребления, направляя процесс освоения предметной деятельности. При этом деятельность ребенка становится адекватной назначению предмета. Взрослый организует и направляет деятельность ребенка в соответствующие формы, с помощью которых он усваивает общественно-исторический опыт. С помощью предметной, бытовой, иг-

ровой, трудовой, продуктивной деятельности ребенок посредством общения со взрослым осваивает разные сферы деятельности. Происходит становление двух ее важнейших компонентов – мотивационно-целевого и операционно-технического. Главным механизмом психического развития человека является механизм усвоения социальных, исторически сложившихся видов и форм деятельности. В процессе психического развития происходит овладение ребенком той или иной стороной деятельности [12].

Следовательно, дошкольный возраст – важнейший этап в развитии личности. Это период начальной социализации ребенка, приобщение его к миру культуры, общечеловеческих ценностей, время установления начальных отношений с ведущими сферами бытия – миром людей, миром предметов, миром природы и собственным внутренним миром. Поэтому именно в дошкольном возрасте следует начинать формировать у ребенка те способности и нравственные качества, которые необходимы будущему гражданину нашего общества.

Первостепенными по значимости знаниями о социальной действительности являются знания о трудовой деятельности людей. Как показывает практика, это содержание знаний имеет непреходящее значение в социализации личности. Знания о трудовой деятельности людей обеспечивают понимание задач общества, места каждого человека в решении этих задач, понимание значения труда в жизни общества и каждого человека и обуславливают развитие социальной перцепции, интереса к профессионально-трудовой деятельности людей, отношения к труду, результатам труда уже в дошкольном возрасте.

«Знания о труде, отношениях к нему взрослых, мотивах, направленности труда, отраженные в образах, начинают регулировать поступки детей, перестраивать их мотивы и отношения к собственному труду, труду взрослых, предметам, созданным людьми. Отсюда знания о труде взрослых должны занимать одно из ведущих мест в образова-

тельной работе детского сада...», – пишет В.И. Логинова [7].

Позиция В.И. Логиновой, которую следует признать схожей с нашей, выражена в следующих ее словах: «Знания о социальной действительности составляют основу человеческого сознания, являются важнейшим компонентом в структуре личности, выступают как внутреннее условие формирования ее социальной направленности, отношения к миру» [7]. В частности, было установлено, что от уровня знаний о труде зависит и интерес к труду, и развитие познавательной деятельности, и умение практически выполнять доступные трудовые процессы (повышение уровня знаний сопровождается активизацией интереса к выполнению трудовых процессов).

Таким образом, «доступность» знаний о труде взрослых – это не признак только лишь самой познаваемой предметной реальности, но следствие психолого-педагогического сопровождения развития профессионального самоопределения и, следовательно, его актуальности.

Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжников определяют: «Ранняя (детская) профориентация проводится заблаговременно, когда до непосредственного выбора профессии остается еще много лет. Преимущественно она носит информационный характер (общее знакомство с миром профессий), а также не исключает совместного обсуждения мечты и опыта ребенка, приобретенного им в каких-то видах трудовой деятельности (в плане самообслуживания, при работе на даче, занятия в кружке и т. п.)» [10].

Н.Н. Захаров выделяет задачи профориентации детей дошкольного возраста: ознакомить детей с профессиями, в соответствии с возрастными особенностями привить любовь к трудовым усилиям, сформировать интерес к труду и элементарные трудовые умения в некоторых областях трудовой деятельности. Цель ранней профориентации – сформировать у ребенка эмоциональное отношение к профессиональному миру, предоставить возможность

использовать свои силы в доступных видах деятельности [5].

На это обращает внимание Е.А. Климов в периодизации развития человека как субъекта труда:

1. Стадия предыгры (от рождения до 3 лет), когда происходит освоение функций восприятия, движения, речи, простейшие правила поведения и моральные оценки, которые становятся основой дальнейшего развития и приобщения человека к труду.

2. Стадия игры (от 3 до 6-8 лет), когда происходит овладение «основными смыслами» человеческой деятельности, а также знакомство с конкретными профессиями [6]. Заметим, что Д.Б. Эльконин писал о том, что «игра – это дитя труда», и само возникновение детской сюжетно-ролевой игры произошло тогда, когда ребенок уже не мог непосредственно осваивать труд взрослых, когда произошло историческое разделение и усложнение труда [12].

Более того, известно, что в схеме системной детерминации развития личности выделяют три следующих момента: индивидуальные свойства человека как предпосылки развития личности, социально-исторический образ жизни как источник развития личности и совместная деятельность как основание осуществления жизни личности в системе общественных отношений.

Таким образом, вышеизложенное позволило нам выдвинуть гипотезу, что социальная среда наукограда влияет на развитие профессионального самоопределения ребенка, а непосредственный контакт со взрослыми, носителями профессии «ученый», – на формирование профессиональной идентичности с наукоемкими профессиями у детей, жителей наукограда.

Наукограды являются примером создания особого социального пространства. Начиная с создания Новосибирского Академгородка в Советском Союзе, было создано множество подобных организаций, например, Протвино, Пущино, Обнинск и ряд других. Создание данных социальных пространств, их местонахождение, цели и задачи, отдельные

индивиды, которые населяли это пространство, – всё это почти полностью зависело от решения правительственных структур.

В 90-е годы в нашей стране в отдельную группу стали выделять города и поселки, в которых в качестве градообразующей базы выступают научные и научно-производственные комплексы, занимающиеся исследованиями в области ведущих направлений научно-технического прогресса. Хотя большинство из них появились и сформировались в советское время, термин «научоград» был введен в научный оборот С. Никаноровым и Н. Никитиной в 1991 г/ в работе по исследованию проблем города Жуковского [1]. Научограды как поселения при крупных научно-исследовательских и научно-производственных комплексах директивно начали создаваться в 30, 50 и 70-х гг. XX в. специальными постановлениями высших органов власти страны для решения важнейших государственных задач научно-технической и, прежде всего, оборонной направленности. Сегодняшние научограды – научно-производственно-территориальные образования, сильно различающиеся по масштабу, характеру и видам деятельности.

По своему значению для научно-технического и технологического потенциала страны эти города не имеют себе равных. Например, первый научоград, официально получивший этот статус, Обнинск – это 1/10 всего экономического потенциала Калужской области; в 28 подмосковных научоградах проживает 1/5 всего населения Московской области [3].

Социально-культурный феномен научоградов состоял в том, что условия жизни во всех научоградах, как правило, были значительно лучше, чем на окружающих территориях. Многие из них имели хорошие связи со столицей (научограды Московской области, Обнинск; это хорошо видно на карте научоградов России, где Московская область показана отдельно) или ближайшими крупными городами. И, конечно, была интересная и востребованная, имеющая важнейшее государственное значение работа, требующая мощных интеллектуальных усилий, чаще

всего в широком спектре и на стыках наук и научных направлений.

Все это создавало условия для «притечки умов» и обеспечивало научным организациям и производственным предприятиям наукоградов постоянное пополнение специалистами. В наукоградах сформировалась своеобразная культурная среда, основаниями которой были высокий образовательный уровень живущих и работающих, высококлассные градостроительные решения, непривычный в СССР уровень самоуправления. Кроме того, дискуссии между «физиками» и «лириками» в наукоградах имели не столько конфронтационный характер, сколько способствовали формированию серьезного и неподдельного интереса к литературе, музыке, театру в научной среде.

Следовательно, особенность наукоградов, имевшая, на наш взгляд, существенное значение для формирования социально-культурного пространства была связана с формированием надлежащих условий жизнедеятельности ученых в научных центрах, ускоренным развитием его социальной инфраструктуры, а также с той уникальной атмосферой демократичности, свободомыслия и творческого поиска, которая складывалась в научных центрах в начальный период их истории. Это имело свои успехи и для самой науки и для её кадрового потенциала. Так, например, по полученным нами в ходе исследования данным, 85 % детей научных работников наукограда Протвино в 80-х годах XX столетия выбрали своей профессиональной деятельностью науку, причем научная отрасль не всегда совпадала с родительской. Мы можем предположить, что именно социально-культурное пространство со своими особенностями стало ориентационным полем развития профессионального самоопределения молодежи на тот период времени. На сегодняшний день положение дел значительно изменилось. В связи с изменением государственного устройства на рубеже 80-х – 90-х годов прошлого века в наукоградах начался отток высококвалифицированных кадров и практически прекратился процесс

модернизации высокотехнологичного оборудования, что способствовало значительному снижению их интеллектуального и научно-технического потенциала. По прогнозу научно-благотворительного фонда «Экспертный институт», две трети российских городов с населением менее 50 тыс. человек в ближайшие 7-8 лет потеряют примерно треть своего населения, а поскольку уезжающие – люди в основном молодые, до 30 лет, и с техническим образованием, то в этих малых городах не останется потенциала для развития [3].

В России в последнее время научный фактор был фактически исключен из числа стратегических государственных приоритетов. Акценты российских реформ в основном касались изменений отношений собственности и финансовой сферы. Научно-техническая сфера и, в первую очередь, отечественная наука оказалась одной из тех областей деятельности, для которых последствия перехода к рынку носили наиболее деструктивный характер.

Очевидны упущения и в работе с научными кадрами. В социальных слоях, привыкших относить себя к общественной элите, но фактически потерявших этот статус, проявляются достаточно негативные тенденции, которые выражаются как в смене профессиональной направленности, так и в «утечке мозгов» за рубеж, и развивают в результате западную науку. В частности, в январе 2001 г. в одной из физических лабораторий США российскими учеными был остановлен луч света. Данное открытие поможет впоследствии совершить глобальный скачок, например, в развитии компьютерных технологий. В целом упущения в работе с научными кадрами привели к сокращению отечественного научного потенциала, состояние которого не соответствует интересам России и ее месту в мировом сообществе [3]. Существенную роль в этом сыграли и просчеты в стратегии реформирования науки, организации научно-технической деятельности. В результате наука в значительной степени была исключена из процесса реформирования экономики. Она не обеспечивала последовательного

создания научного «задела», крайне необходимого для активизации факторов экономического и социального прогресса, для преодоления отставания России от развитых стран.

Эти и многие другие причины привели к тому, что наукоемкие профессии остаются невостребованными современными старшеклассниками. В свою очередь, в указах Президента Российской Федерации по созданию наукоградов Российской Федерации обращено внимание на 4 главные задачи, которые должны решать наукограды, одна из которых подготовка высококвалифицированных специалистов [3].

Принимая во внимание пример журналиста из Великобритании Квентина Купера (BBC) – ведущего, по его словам, самой популярной программы о науке, который описывает, что рисунки, на которых дети из разных стран мира, отображают свое представление об ученом, имеют много общего: ученый – это, как правило, мужчина в белом халате, в очках, с бородой, со всклокоченной шевелюрой и безумным взглядом. Выходит, что в представлении детей ученый – это некий сумасшедший и неряшливый тип, одержимый своей идеей [11]. Так же изображают ученого и в кинематографе, по крайней мере, список «киношных» ученых открывает доктор Франкенштейн и продолжают мультипликационные ученые, результаты деятельности которых в основном больше разрушительные, чем созидательные. В свою очередь, опираясь на практический материал, мы констатируем, что на вопрос «Как выглядит ученый?» дети среднего дошкольного возраста (4-5 лет) отвечают: в брюках и джинсах, рисунки ученых показывают, что 95 % детей воспроизводят образ ученого как обычного человека, в отличие от детей, не жителей наукограда, – в очках и белом халате. Так, дети средней группы на вопрос «Чем занимается ученый?» в большинстве своем отвечали – учит. Мы предполагаем, что близость ученых позволяет дошкольникам относиться к ним не как к чему-то абстрактному, а более реалистично. Значит, в свою очередь, одним из факторов

формирования профессионального выбора наукоемких профессий является социальная среда наукограда.

Опираясь на данную парадигму, а также принимая во внимание, что из анализа каждой отдельно взятой программы, реализуемых в дошкольных учреждениях последние 15-20 лет, таких, как «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой) и парциальных программ «Радуга», «Развитие», «Детство», «Паутинка» видно, что при всех их достоинствах в большинстве из них вопросам ознакомления детей с трудом взрослых и их профессиями уделяется косвенное внимание, нами был разработан и апробирован образовательный проект «Мы – дети наукограда», целью которого стало системное формирование у ребенка-дошкольника познавательного интереса к профессиональному миру, постепенное развитие кругозора, обогащение социального опыта, который проявляется в заинтересованности детей в ознакомлении с трудом взрослых, в потребности общения с профессионалами. Проект включает в себя введение, формулировку задач и путей их реализации по годам жизни ребенка, рекомендованный перечень игр и примерный уровень представлений о профессиональной деятельности взрослых, формируемых посредством сюжетно-ролевых игр профорIENTATIONной направленности, экскурсий, занятий, творческими встречами с людьми-профессионалами.

Результатами совместной деятельности по проекту стали:

- 1) познавательное развитие детей;
- 2) знакомство детей дошкольного возраста с профессиями наукограда;
- 3) воспитание положительного отношения и уважения к профессии научных работников, желание в будущем посвятить себя профессии в сфере науки, а также на предприятиях наукограда;
- 4) формирование у детей знаний об общественной значимости труда научных работников, о взаимосвязи и взаимозависимости различных видов наукоемких профессий с другими профессиями;

5) создание макета «Профессии наукограда» как результата творческой исследовательской деятельности детей.

Результаты апробации проекта «Мы – дети наукограда» подтвердили значимость и актуальность проведения в данном направлении системной работы с детьми. В процессе работы по проекту происходит усвоение ребенком социальных ценностей, социальных требований, норм, принятых в обществе. Ребенок приобретает своеобразную систему эталонов: оценивает их эмоционально как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые, как красивые или безобразные, т. е. формируются высшие человеческие чувства, проявляется интерес к социальной действительности и первым значимым средством является сама социальная действительность, воздействующая на ребенка, питающая его ум и душу. Главное – показать детям социальный мир «изнутри» и помочь ребенку накопить социальный опыт, понять свое место в этом мире. В процессе комплексной работы дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Одно из проявлений имитации – идентификация – процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели, испытать сочувствие, соучастие, симпатию к этому человеку. С этих позиций очень продуктивна такая форма общения, как встреча детей с людьми, носителями профессий, что и предусматривает проект «Мы – дети наукограда» на каждом возрастном этапе развития.

Все это способствует тому, что при переходе деятельности личности от режима потребления, усвоения культуры в режим созидания и творчества биологическое и историческое время превращается в психологическое время жизни личности, строящей свои планы и воплощающей свою жизненную программу в социальном образе жизни общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Араб-оглы Э.А. Обозримое будущее. Социальные последствия НТР год 1986. М., 2006. 230 с.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт. Т. 4. М., 1984. 368 с.
3. Гривина И.В. Пути активизации социально-экономического развития монопрофильных городов России. Вып. 54. Библиотека местного самоуправления. М., 2004. 108 с.
4. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация дошкольников. М., 1988. 272 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2008. 304 с.
6. Кондрашов В.П. Введение дошкольников в мир профессий: Учебно-методическое пособие. Балашов, 2004. 52 с.
7. Логинова В.И. Формирование представлений о труде взрослых / В.И. Логинова, Л.А. Мишарина // Дошкольное воспитание, 1978. № 10. С. 56-63.
8. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996. 374 с.
9. Программа обучения и воспитания в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой. М., 2008. 240 с.
10. Пряжников Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориятанция. М., 2007. 495 с.
11. Ученый глазами журналистов [Электронный ресурс] // Светский гуманист: [сайт] [2007] URL: <http://www.zn.ua/3000/3100/59439/> (дата обращения: 16. 04. 2010 г.)
12. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребёнка от рождения до семи лет), М., 2008. 365 с.

УДК 159.9.072

Слесарева Е.А.

Московский университет МВД России

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОНФЛИКТНОСТИ ИНСПЕКТОРОВ ДПС ГИБДД

E. Slesareva

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

FEATURES OF STUDYING CONFLICTNESS OF TRAFFIC POLICE INSPECTORS

Аннотация. Целью исследования является выявление и изучение психологических детерминант уровня конфликтности и их влияния на профессиональную деятельность инспекторов ДПС ГИБДД в связи с тем, что именно психологические, индивидуальные факторы определяют конфликтность сознания, характеризуют ресурсы участников противоборства. Основной гипотезой исследования является то, что уровень конфликтности зависит от индивидуальных и профессионально значимых качеств личности инспекторов ДПС ГИБДД. При этом если уровень конфликтности снижается в процессе коррекционной работы, то это положительно влияет на успешность профессиональной адаптации, качество служебной деятельности, психологическую подготовку инспекторов ДПС ГИБДД при взаимодействии с участниками дорожного движения.

Ключевые слова: конфликтные ситуации, инспекторы ДПС ГИБДД, корреляционные связи, многофакторный регрессионный анализ, стратегии поведения в конфликтных ситуациях, психологические детерминанты уровня конфликтности.

Abstract. The research objective is revealing and studying psychological determinants of the level of conflictness and their influence on professional activity of traffic police inspectors as it is psychological and individual factors that determine conflict genesis consciousness and characterize the resources of the antagonists. The basic hypothesis of the research is that the level of conflictness depends on individual and professionally significant qualities of traffic police inspectors. Thus if the level of conflictness decreases in the course of correctional work it positively influences the professional adaptation, quality of professional activity and psychological preparedness of traffic police inspectors at interaction with the participants of traffic.

Key words: conflict situations, traffic police inspectors, correlation ties, multifactor regression analysis, strategy of behaviour in conflict situations, psychological determinants of the level of conflictness.

В настоящее время во взаимоотношениях участников дорожного движения первостепенное значение приобретает человеческий фактор. В основе его реализации на практике лежат уровень профессиональной подготовленности кадров, их компетентности.

Работа инспекторов ДПС ГИБДД неразрывно связана с конфликтными ситуациями, на возникновение которых оказывают влияние многие факторы как психологического, так и социального характера. Одним из таких факторов является конфликтность, под которой принято понимать ее интегральное свойство, отражающее частоту вступления в межличностные конфликты. При высокой конфликтности индивид становится постоянным инициатором напряженных отношений с окружающими независимо от того, предшествуют ли этому проблемные ситуации.

Изучение конфликтности личности инспекторов ДПС ГИБДД особенно важно в связи

с их профессиональной деятельностью, связанной с пресечением возможных и реальных нарушений правил дорожного движения.

Определение психологических факторов конфликтности зависит от понимания детерминации психики инспекторов ДПС ГИБДД.

Конфликтности свойственен определенный уровень психической напряженности. Психически стойкие и психически нестойкие люди в сложных ситуациях ведут себя по-разному [3, 16].

Положительный практический опыт, мастерство в определении и анализе мотивов поведения участников дорожного движения, овладение навыками воспитательно-профилактического воздействия на нарушителей и применения к ним административных санкций является той основой, на которой возникает умение инспектора разбираться в сложной ситуации, принимать правильные решения и выполнять свои действия профессионально и педагогически грамотно. В основе выполнения служебных обязанностей лежит психологический механизм, требующий мысленного их осознания и проявления интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий по выполнению действий, обеспечивающих положительное разрешение конфликтов.

Большинство конфликтов, возникающих в деятельности инспектора, возникает не в силу противоречия личных целей и интересов, а в связи с выполнением им своих профессиональных обязанностей.

В нашей работе мы выделили основные профессионально значимые социальные и психофизиологические качества личности инспекторов ДПС ГИБДД и изучили их влияние на уровень конфликтности.

Для выявления психологических детерминант уровня конфликтности был использован многофакторный регрессионный анализ [1, 9].

Руководствуясь выбором стиля поведения в конфликтной ситуации, мы разделили испытуемых на пять групп: соперничество,

сотрудничество, избегание, приспособление, компромисс.

Рассчитав коэффициенты корреляции [2, 87] отдельно для каждой группы, мы получили следующие результаты.

Основными психологическими детерминантами уровня конфликтности в группе «соперничество» являются: моральная нормативность ($r = 0.790184$), эмоциональная чувствительность ($r = -0.84111$), личная тревожность ($r = -0.85206$), самостоятельность ($r = 0.6603$), самодисциплина ($r = 0.838368$), самооценка ($r = 0.849059$), эмоциональная устойчивость ($R^2 = 0.719$), доминантность ($r = 0.8849$), смелость ($r = 0.8809$), напряженность ($r = 0.9265$), физическая агрессия ($r = 0.8082$), негативизм ($r = 0.829$), вербальная агрессия ($r = 0.8054$), темп ($r = 0.772614$), раздражение ($r = 0.8437$), обида ($r = 0.8456$).

Выявленные связи логичны и в представлении людей, выбирающих стратегию «соперничество», и характеризуют конфликтную ситуацию следующим образом. «Соперники» посредством столкновений интересов создают конфликтное напряжение, позволяющее достичь им своей цели. С помощью напряжения они пытаются увеличить зависимость оппонента в конфликте с целью осуществления контроля над ситуацией и удовлетворения собственных интересов. Конфликт для «соперничества» представляется обычным, незначительным явлением. В случае возникновения потенциальной или реальной угрозы соперники стараются посредством обиды вызвать к себе сострадание. Ситуация конфликта для них удобна и комфортна. В ней «соперники» действуют индивидуально, уверенно, изначально нацеленно на победу.

В группе «сотрудничество» на уровень конфликтности влияют такие психологические детерминанты, как эмоциональная устойчивость ($r = 0.828105$), доминантность ($r = -0.86628$), подозрительность ($r = -0.92324$), мечтательность ($r = -0.87689$), общительность ($r = 0.70556$), радикализм ($R^2 = 0.7561$), эмоциональная чувствительность ($r = -0.84281$).

Выявленные связи в группе «сотрудничество» определяют для них конфликт как

интеллектуальное серьезное явление, над которым надо размышлять. Они понимают под конфликтом объединение людей, выражающееся, по их мнению, в участии в разрешении конфликта, в общении, соблюдении моральных норм поведения. «Сотрудники» в ситуации конфликта чувствуют себя ослабленно и уверенно.

Для инспекторов ДПС ГИБДД, выбирающих стратегию «избегание», свойственны следующие психологические детерминанты уровня конфликтности: общительность ($r = -0.85308$), доминантность ($r = -0.8241$), смелость ($r = -0.83715$), самостоятельность ($r = -0.90322$), самооценка ($r = -0.86722$), личная и ситуативная тревожность ($r(x31) = 0.829056$; $r(x32) = 0.881362$), чувство вины ($r = 0.848246$), косвенная агрессия ($r = 0.8258$), раздражение ($r = 0.8169$).

Связи, выявленные в группе «избегание» описывают конфликтную ситуацию как значительную, резкую, сложную, напряженную, приносящую стресс. В такой ситуации люди, выбирающие стратегию «избегание», чувствуют себя неуверенно, страдают. Они всеми силами стремятся избежать конфликта, однако, не достигая этого, испытывают эмоциональное напряжение.

В группе «приспособление» на уровень конфликтности оказывают влияние следующие факторы: доминантность ($r = -0.94348$), подозрительность ($r = -0.90476$), самостоятельность ($r = -0.90619$), напряженность ($r = -0.85714$), агрессия ($r = -0.91791$), раздражение ($r = -0.87649$), обида ($r = -0.91731$), смелость ($r = 0.94082$).

Для стратегии «приспособление» ситуация конфликта представляется запутанной, сложной. В конфликте такие люди предпочитают действовать совместно с другими его участниками. Стараются избегать чувства зависимости в конфликтной ситуации, стремятся к спокойствию в отношениях, соблюдению морали, мягкости. В группе «приспособление» высоко ценится доброжелательность, поэтому, чувствуя недоброе отношение к себе, они испытывают отчаяние, вызывающее обиду. Конфликт для стратегии

«приспособление» является большим источником негативного напряжения. «Приспособленцы» не отстаивают своей позиции в конфликте, так как стараются избежать зависимости. Они воспринимают конфликт как неподдающееся анализу явление, не сотрудничают в нем.

В группе «компромисс» выявлены такие психологические детерминанты уровня конфликтности, как: пластичность ($r = 0.7316$), общительность ($r = 0.77631$), подозрительность ($r = 0.6757$), дипломатичность ($r = 0.6152$), смелость ($r = 0.755129$), мечтательность ($r = -0.676$).

Данные связи указывают на то, что группа «компромисс» в конфликтной ситуации стремится к сотрудничеству, быстрому разрешению конфликта, однако за короткое время не имеет возможности в полной мере узнать интересы каждой стороны и удовлетворить их. С одной стороны, они отстаивают свои интересы в конфликте, а с другой – сотрудничают с участниками конфликта.

Таким образом, можно сделать вывод о важности снижения не только уровня конфликтности у инспекторов ДПС ГИБДД, но и о коррекции таких личностных качеств, как напряжение, тревожность, раздражение, негативизм, агрессия. Решение этих задач представляется возможным, используя систему психологических тренингов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб., 2008. 544 с.
2. Дрейпер Н., Смит Г. Прикладной регрессионный анализ. М., 1973. 327 с.
3. Наконечная О.В., Шевчук Г.А., Шевчук А.С. Психологические детерминанты конфликтности подростков // Ярославский Педагогический вестник. 2005. № 3. С. 20-23.
4. Новак Э. Введение в методы эконометрики. Сборник задач: Пер. с польск. / Под ред. И.И. Елисейевой. 2004. 248 с.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие. Самара, 1998. С.174-180.

СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РОССИИ - 20 ЛЕТ

УДК 316.33

Наместникова И.В.

Московский государственный областной университет

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: МЕЖДУНАРОДНАЯ ПЕРСПЕКТИВА

I. Namestnikova

Moscow State Regional University

TRENDS IN DEVELOPMENT OF SOCIAL WORK EDUCATION: INTERNATIONAL PERSPECTIVE

Аннотация. В статье рассматривается становление и развитие профессионального образования в области социальной работы за рубежом. Выделяются универсальные задачи национальных систем профессионального образования, которые показывают, что система профессионального образования в мире в области социальной работы осуществила переход к модели образования, основанного на компетенциях, отражающего интеграцию теории и практики, содержания и методов обучения, интересов студентов и преподавателей как участников образовательного процесса, междисциплинарную интеграцию. Определяются стратегии профессиональной подготовки социальных работников, соответствующие требованиям времени.

Ключевые слова: профессиональное образование в области социальной работы, социальная работа, глобальные образовательные стандарты по подготовке социальных работников, компетентностная модель образования, национальные модели образования, радикальные и постмодернистские альтернативы, критическое мышление, критические теории.

Abstract. The article is concerned with the formation and development of social work education abroad. It deals with universal objectives of national social work educational systems which testify to the social work educational system having transferred to competence-based model reflecting the integration of theory and practice, content and methods of teaching, students' and teachers' interests as well as interdisciplinary approach. The article also indicates the strategies of contemporary social work education development.

Key words: social work education, social work, global standards for social work education, competence-based model, radical and postmodern alternatives, critical thinking, critical theory.

Становление и развитие профессионального образования всегда было связано с развитием представлений о социальной работе. Структуры образования уходят своими корнями в национальные истории, которые очерчивают и опосредуют формы социальной работы под воздействием социально-экономической политики, законов, доминирующей идеологии, религий и культур.

Предтечи современных школ социальной работы появились в странах Европы и США в

конце XIX – начале XX вв. Их возникновение было инициировано представителями благотворительных организаций, рабочих и женских движений, духовенством, опыт которых убеждал в необходимости постепенного перехода от добровольческих дел к профессиональной деятельности. Поэтому и возникает потребность в соответствующем образовании, позволяющем обеспечить достаточно высокий уровень социальной работы.

Развитие профессионального образования в начале XX в. сопровождалось ростом новых школ социальной работы и появлением структуры, координирующей их деятельность. Речь идет о создании в 1928 г. в Париже Международной ассоциации школ социальной работы. Уже к 1937 г. функционировало 179 школ в 32 странах [5, 216], но их международное сотрудничество было прервано Второй мировой войной и последующим разделением Европы.

Дальнейшая профессионализация практики социальной работы в западных странах проходит в условиях послевоенной реконструкции, экономической экспансии и расширения государственных социальных служб. Однако все эти тенденции были нарушены экономическим кризисом 70-х гг. XX в. и его последствиями.

В конце XX в. около 1,7 тыс. школ социальной работы действовали в 100 странах мира [5, 216]. Ежегодный набор в европейские школы составлял около 29 тыс. человек. Образование в области социальной работы возродилось в Китае, в странах Восточной Европы, республиках бывшего Советского Союза, России, где сегодня около 200 вузов осуществляют подготовку профессиональных социальных работников [1, 82].

Международным центром по координации сотрудничества, оценке и обмену идеями в области обучения профессии по-прежнему остается Международная ассоциация школ социальной работы. В Европе эту миссию выполняет Европейская ассоциация школ социальной работы, коллективным членом которой является кафедра социальной работы и социальной педагогики МГОУ.

Важным событием, ознаменовавшим новую веху в деятельности этих ассоциаций, а также международного академического и профессионального сообщества, стал документ «Глобальные образовательные стандарты по подготовке социальных работников». Этот документ отражает новую парадигму профессионального образования в области социальной работы, ориентированную на повышение статуса профессии через развитие межнациональных и межрегиональных практик; необходимую автономность и критичность в будущей профессиональной деятельности, практическую направленность учебного процесса, самостоятельность студентов [2, 39]. Глобальные стандарты отвечают требованиям времени и предстают вполне уместными в свете усиливающихся интегративных процессов в Европе по созданию единого европейского образовательного пространства благодаря Болонскому процессу, в который активно включилась и Россия.

Сегодня в условиях растущей диверсификации рынков образовательных услуг, с одной стороны, и процессов глобализации, с другой, наблюдается определенная конвергенция систем профессионального образования в области социальной работы с точки зрения выбора целей, задач и механизмов, обеспечивающих их реализацию. Наряду с этим формы приведения данных механизмов в действие различаются в силу исторических и национальных особенностей, культурных традиций той или иной страны. В профессиональном образовании в области социальной работы с учетом сложившихся условий можно выделить ряд универсальных задач, присущих практически каждой отдельно взятой системе. В их числе можно отметить следующие:

- диагностика профессиональной пригодности к социальной работе и научно обоснованный отбор будущих профессионалов;
- структурное единство системы отбора, допрофессиональной базовой подготовки, переподготовки и повышения квалификации социальных работников;
- функциональная насыщенность содер-

жания образования, обеспечивающая социальную активность, профессиональную компетентность, широкое мировоззрение, чувство ответственности и достаточный диапазон практических умений;

- взаимосвязь научной, методологической и практической подготовки социальных работников;

- формирование критического мышления, необходимого для профессионального самосовершенствования и роста;

- управление качеством подготовки социальных работников.

Эти задачи показывают, что система профессионального образования в мире в области социальной работы претерпела своеобразную эволюцию, осуществив переход к модели образования, основанного на компетенциях, отражающего интеграцию теории и практики, содержания и методов обучения, интересов студентов и преподавателей как участников образовательного процесса, междисциплинарную интеграцию. При таком подходе студент становится участником организации и реализации процесса обучения. В этом случае появляется возможность вырабатывать умение самостоятельно анализировать и творчески подходить к соединению теоретических и практических заданий. Такая тенденция наиболее перспективна, поскольку ориентирована на активизацию познавательной и социальной активности студентов. Она позволяет оптимизировать их взаимодействие с преподавателями, а также приблизить обучение к потребностям практики.

В каждой национальной модели данная тенденция проявляется по-своему. В американской модели профессиональное образование представляет собой экспериментальную форму обучения, в фокусе которой – оказание помощи студенту в апробации полученных знаний на практике и отработке профессиональных навыков в виде первоначального опыта. Немаловажное значение в процессе обучения придается профессиональной этике и ценностным основаниям профессиональной деятельности социаль-

ного работника, которые способствуют формированию профессионально-личностных особенностей и индивидуального стиля профессиональной деятельности.

В Великобритании подготовка социальных работников осуществляется через систему классических университетов и проводится на двух уровнях – аудиторном и практическом, т. е. как в образовательном учреждении, так и в агентстве – учреждении образовательной практики. В последнее время роль агентств в образовательном процессе значительно возросла. Практическое обучение составляет от одной трети до 65 % учебного времени. Из числа штатных работников агентства выделяются сотрудники, которые руководят практикой студентов. Часть из них полностью освобождается от практической работы с клиентами и закрепляется за студентами. Руководитель практики является центральной фигурой практического обучения в Великобритании. Он аккредитуется своим агентством на звание «Преподаватель практики» за достижение в области практического обучения студентов.

Во Франции подготовка специалистов для социальной сферы отличается непрерывностью, дифференцированностью и многоуровневостью. Основанием этой системы является своевременная профессиональная ориентация и допрофессиональная подготовка, которые реализуются в общеобразовательной школе. Существующие профессии органично сочетают функции воспитания и помощи, направленные на каждого человека, и охватывают практически всю сферу социальной деятельности. Это группа профессий социальной направленности, которые объединяются как по общности целей и задач деятельности, так и по критериям профессиональной компетентности. По мнению многих специалистов, французская система подготовки профессионалов для социальной сферы является одной из наиболее эффективных в мире, поскольку она динамично развивается и обновляется.

Формальное обеспечение профессионального уровня социального образования

зависит от решения целого ряда структурных проблем, которые присущи практически всем европейским образовательным системам. Среди вопросов данного порядка можно выделить следующие:

- роль и коэффициент участия образовательных институтов, социальных агентств, потребителей социальных услуг, студентов и источников финансирования в планировании учебного процесса и его программном обеспечении;

- академический уровень учебных программ, вступительных испытаний; формы контроля, объем учебных дисциплин, обеспечение политики равных возможностей;

- оценка и содержание образовательных программ, их общепрофессиональные и специализированные компоненты, взаимосвязь этих компонентов и их соответствие определенным стандартам профессии;

- минимальные сроки обучения и структуры очного, заочного и дистанционного обучения;

- требования к практическому обучению и уровень квалификации преподавателей практики;

- требования к совершенствованию поствузовского образования;

- определение границ и области пересечения смежных профессий, организация междисциплинарного обучения;

- разработка мер по аккредитации программ, оценке их результативности и поддержке их развития.

Все эти вопросы не являются чисто административными. Они охватывают сферу борьбы за ключевые интересы в социальном образовании, результаты которой определяют его природу и различные формы. В разных странах степень централизации или самостоятельности профессионального социального образования варьируется, однако везде, где существуют государственные или национальные властные структуры, ответственность за принятие решений в сфере образования всецело возлагается на них.

Сегодня общепризнанным является тот факт, что профессиональная идентичность

социальной работы заметно сказывается на содержательном аспекте профессионального образования. В этой связи следует сказать о повышенном интересе со стороны академического и профессионального сообщества зарубежья к радикальным и постмодернистским альтернативам, их внедрению в образовательный процесс. Они привлекательны тем, что уделяют особое внимание социальной обусловленности поведения и роли социальных институтов, а также подвергают сомнению безусловность существующего социального порядка.

Данная тенденция отражается в изменении парадигмы гуманитарных наук, оказавших влияние на содержание академических программ и планов практики, практических знаний, методов социальной работы и ее ценностей. На смену универсальным моделям объяснения и описания реальности приходит плюрализм в подходах и ценностях, отрицаются универсальные принципы и абсолютные истины. Относительность понятий и ценностей связывается с субъективностью, поскольку процесс интерпретации явления непосредственно зависит от того или иного контекста, который индивидуален, неповторим и поэтому субъективен. Под влиянием радикализма и идей постмодернизма в содержательную компоненту образовательных программ по социальной работе закладываются два смысла.

Во-первых, *использование рефлексии в критическом ключе*, что позволяет развивать критическое мышление. Последнее предполагает особый аналитический взгляд на социальные проблемы, который помогает социальным работникам творчески подходить к практической деятельности и адекватно реагировать на проблемы, порожденные социальными противоречиями.

Во-вторых, *включение в содержательную компоненту образовательных программ современных критических теорий*, подчеркивающих роль и влияние социокультурных ценностей и политических структур на социальный порядок. Речь идет о теориях, выходящих за рамки классического марксист-

ма (идеи Хабермаса и Бека, представителей Франкфуртской школы, теории коллективной работы по А. Грамши и т. д.). В практической деятельности социальных работников они уже находят применения, изменяя представления и восприятия социальных отношений у клиента. В критических теориях подчеркиваются определенные аспекты жизни, включая роль власти, идеологической гегемонии, класса и статуса, а также профессионализации, гендера и угнетения. Они раскрывают данные идеи в понятной для нужд социальной работы форме. Созданные на основе критических теорий прикладные технологии, которые все больше ориентируют социального работника на организацию групп самопомощи, выполнение роли фасилитатора и защиты интересов клиента, соответственно включаются в образовательную программу.

Элементы радикальных и постмодернистских подходов можно встретить в содержательной компоненте образовательных программ школ социальной работы стран Азии, Африки, Центральной и Южной Америки, а также Восточной Европы. Они стремятся развивать собственные подходы, формируя образовательные программы с учетом местного политического и культурного контекста, что, по мнению специалистов, позволяет усилить или заменить западные модели отечественными. На этом пути каждая страна вправе выдвигать собственные идеи национального профессионального образования.

Анализ различных исследований, проведенных за последние годы, позволяет увидеть диапазон изменений в сфере социального образования в развивающихся странах. Например, в странах Африки и Азии социальное образование формируется с опорой на местные модели, основу которых составляет социальное развитие [4, 115]. В Латинской Америке появляется иная альтернатива – внимание сосредоточено на революционном и социальном изменениях, в которых просматривается тенденция к теме освобождения. Во многих школах социальной работы в Азии социальное развитие выступает се-

годня в качестве ключевых целей подготовки специалистов.

Национальные системы профессионального образования, как и сама социальная работа, функционируют в глобальном контексте. Происходящие в данном контексте изменения оказали существенное влияние на все аспекты социальной практики, равно как и на саму профессию. Речь, прежде всего, идет о неолиберальной и неоконсервативной идеологиях, которые ослабили и демонтировали привлекательную для западных стран модель «государства всеобщего благосостояния». Это привело к сокращению числа государственных служб, усилению негативного отношения к недостаткам и исключениям, росту неравенства и нищеты и, наконец, к возрастанию амбивалентного отношения в отдельных странах к роли помогающих профессий, включая и социальную работу.

За рубежом роль социальной работы в государственных службах, неправительственном секторе и во всех секторах международного сообщества драматически меняется, поскольку сами эти организационные структуры подвергаются существенным изменениям. Безусловно, что политические изменения всегда выступали контекстом, в рамках которого осуществлялась социальная практика. Однако возникновение глобальной социальной политики оказывает огромное воздействие на все уровни социальной работы и особенно на ее обязательство по формированию политического процесса.

Наконец, социальная работа на всех своих уровнях восприимчива к ключевым глобальным социальным проблемам, которые очерчены ООН и другими международными организациями. В числе таких проблем – глобальная нищета, глобальный терроризм, недоверие между глобальными цивилизациями, ухудшение глобальной экологии и вынужденная миграция населения.

Эти проблемы воздействуют на политику каждого государства, на представителей любой страны, а также на помогающие профессии на всех уровнях – местном, национальном и глобальном. Среди специалистов

сегодня не утихают дискуссии о том, каким должен быть вклад социальной работы в ключевые сферы глобальных потребностей. Очевидно, что знания и умения, на основе которых выстраивается социальная работа, ее цели, означают, что социальная работа как профессия должна играть существенную роль во всех этих направлениях деятельности. Однако реальность показывает, что ее, несомненно, возрастающее участие остается сравнительно ограниченным. В ходе дискуссий предлагаются различные образовательные стратегии, позволяющие активизировать подготовку социальных работников для участия в решении ключевых глобальных проблем.

В числе первых следует назвать внедрение повсеместного обучения международным аспектам социальной работы. По мнению специалистов, такая стратегия позволяет осуществлять интервенцию в сферу глобальных проблем и значительно увеличить число специалистов из индустриальных и развивающихся стран, способных работать в этом направлении [3, 358].

Другая стратегия связана с организацией летних школ или интенсивных курсов по социальной работе по этой тематике. Решающая роль здесь отводится международным ассоциациям по социальной работе.

И, наконец, завершающая стратегия направлена на обеспечение поддержки социальных работников, уже действующих на международном уровне, с целью обмена опытом работы. Осуществление этих стратегий, по мнению специалистов, позволит социальной работе продвинуться в направлении, соответствующем ее миссии, и приобрести статус профессии международного уровня.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Концепция социального образования. М., 2002. 237 с.
2. Наместникова И.В. Глобальные образовательные стандарты – новый шаг в продвижении социального образования и утверждения социальной работы как международной профессии // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М., 2009. № 3. С. 39-43.
3. Cox, David R. International Social Work: issues, strategies, and programs/ David Cox, Manohar Pawar. Sage Publication, Inc. California, 2006. P. 358.
4. Kendall, K.A. Social work education: Accent on change. International Social Work, 29 (1), 2000. DC: NASW Press. – P. 115-128 The Blackwell encyclopaedia of social work/ ed. By Martin Davis. Blackwell Publishing Ltd. Oxford, UK. 2003. Pp. 215-234.

УДК 37.013.42

Рябкова Н.Г.

Московский государственный областной университет

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В РОССИИ

N. Ryabkova

Moscow State Regional University

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGY PARADIGM IN RUSSIA

Аннотация. Автор статьи на основе историко-педагогического анализа показывает непростой путь становления и развития социально-педагогической парадигмы. Анализ смены педагогических парадигм в XX в. позволил автору соотнести социально-педагогические парадигмы начала и конца XX столетия, с помощью феноменологического метода увидеть и объяснить их проявления. В логике полипарадигмальности объединяются теории социального воспитания, теории помощи, теории воспитательной среды (или третьего воспитательного пространства), воспитательные теории взаимодействия образовательного пространства и пространства микросоциума, теории профессионального образования в области социальной педагогики.

Ключевые слова: парадигма, социальная педагогика, смена педагогических парадигм, научное знание, научная рефлексия, полипарадигмальность, общественное воспитание, социально-педагогические теории, культурологическая функция.

Abstract. Based on the analysis of the history of pedagogy the article shows that social pedagogy has gone through the hardships of its paradigm formation and development. The analysis of pedagogic paradigm change in the 20th century allowed the author to compare social pedagogy paradigms of the beginning and the end of the 20th century and to explain them by means of phenomenological method. The logic of poly-paradigmatic development combines the theories of social education, care, educational environment (or third educational space), educational and micro-society space interaction and the theory of professional education in social pedagogy.

Key words: paradigm, social pedagogy, pedagogic paradigm change, scientific knowledge, scientific reflection, poly-paradigmatic development, social upbringing, social pedagogy theories, culture theory function.

Понятие «парадигма» было введено в философию науки Г. Бергманом и развито Томасом Куном, который разработал систему понятий для описания «научных революций». С точки зрения Т. Куна, парадигма – это теория или модель, принятая в качестве образца для решения научных задач. Само понятие парадигмы Томас Сэмюэл Кун истолковывает в своей знаменитой книге «Структура научных революций» в 1962 г. Он предлагает в качестве научной парадигмы рассматривать совокупность теорий, составляющих некоторое *метатеоретическое единство*, которое базируется на особых онтологических и гносеологических идеализациях и установках, распространённых в определённом научном сообществе [2]. Период господства какой-либо парадигмы Т. Кун называет периодом «нормальной науки». В этот период, считает он, решаются поставленные перед наукой задачи, накапливаются научные результаты. Смена парадигм приводит любую науку к периоду научной революции, к коренной ломке, к переинтерпретации достигнутых научных результатов, к изменению главных стратегий научного исследования и замещения их новыми. При этом нельзя сопоставлять разные парадигмы и соответствующие им теории, так как сопоставление возможно в рамках

только одной парадигмы. Новая парадигма предполагает и новое, более чёткое определение области исследования.

Объясняя «смену парадигм» научного знания, Томас Кун предлагает использовать понятие «парадигма» в теории и истории науки с целью формирования и становления научного знания в его допарадигмальном периоде, когда ещё не существует теории, признаваемой научным сообществом, и в парадигмальном периоде, когда такая теория существует.

Такая установка позволяет нам использовать понятие «парадигма» в становлении и развитии социальной педагогики как молодой науки. В развитии социальной педагогики также наблюдалась смена парадигм. **Базисным основанием** парадигмы начала XX столетия явилась дифференциация и систематизация педагогического знания, выделение которого из философии объяснялось в XVII в. необходимостью воспитания человека, которого вопрошало грядущее «Новое время». На волне череды буржуазных революций в Западной Европе стали развиваться идеи общественного воспитания, которые в дальнейшем выступили основами развития социальной педагогики. В литературно-педагогическом сочинении И.Г. Песталоцци мы наблюдаем развитие социально-педагогической деятельности в области образования крестьянских детей, где чётко просматривалось влияние социальной педагогики на содержание, цели и характер воспитания личности; расширялись сферы социальной педагогики.

Сфера научного знания социальной педагогики стала открывать себя, проявляясь сначала в идеях выдающихся мыслителей: Р. Оуэна, А. Дистервега, И.Г. Песталоцци, Г. Спенсера, П. Наторпа. Впервые А. Дистервег и П. Наторп употребили термин «социальная педагогика». Особо имеет смысл выделить немецкого социолога и педагога Пауля Наторпа, который, считая себя последователем И.Г. Песталоцци, глубоко обосновал термин «социальная педагогика» в своей социологической работе «Социальная педа-

гогика» в 1899 г. Именно с этим событием связывается оформление социальной педагогики как науки в Европе. Научная рефлексия идеи П. Наторпа о совершенствовании и развитии человеческого общества благодаря образованию его членов оказалась очень плодотворной [6]. На волне этой научной дискуссии происходило первое становление научных понятий социальной педагогики, в том числе и в России.

Следует отметить, что в своём становлении социальная педагогика в России опиралась на идеи выдающихся отечественных и западноевропейских мыслителей, общественных деятелей и педагогов. На развитие первой социально-педагогической парадигмы повлияли идеи А.Н. Радищева о соотношении среды и воспитания; духовно-нравственная педагогика Н.И. Пирогова, содействующая развитию общественно-педагогического движения; идеи В.Г. Белинского и Н.А. Добролюбова (общечеловеческое воспитание независимо от сословий; семейное воспитание и высокие нравственные качества родителей; воспитание свободной личности для истинно демократического общества); идея свободного воспитания Л.Н. Толстого, идея народности К.Д. Ушинского. Эти идеи определили основы первой социально-педагогической парадигмы в начале XX в. в России, которая носила чисто педагогический характер. Сосредоточенная на общественном воспитании и исследовательской работе в этой области в конце XIX – начале XX вв., социальная педагогика уже могла продемонстрировать свои успехи не только в области инновационной педагогической практики, но и в области начала развития научного знания, что проявилось в новых идеях и в новом опыте, рождённых в российском обществе: идея свободного воспитания и опыт Яснополянской школы Л.Н. Толстого; научные труды П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, В.В. Зеньковского; перевод книги П. Наторпа «Социальная педагогика»; инновационный опыт и концепция воспитания С.Т. Шацкого, концепция дошкольно-

го воспитания Н.К. Крупской, педагогика среды М.В. Крупениной и В.М. Шульгина, опыт и концепция воспитания личности в коллективе А.С. Макаренко, концепция и опыт воспитания подростков с криминальными наклонностями В.Н. Сороки-Росинского. Всё это позволило нам предположить, что на начальном этапе развития научного знания социальной педагогики было важно не только осмысление тенденций общества, не только анализ его проблем, но была востребована философская, общественно-педагогическая и глубокая научная рефлексия социально-гуманитарных и педагогических идей, а также инновационного опыта общественного воспитания. Смыслы этой рефлексии были **экстраполированы** в поле робко развивающегося на начальном этапе научного знания социальной педагогики, результатом чего и явились первые теоретические обобщения и модели практического опыта общественного воспитания начала XX в. В литературно-педагогических сочинениях С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко это очень чётко демонстрируется.

К сожалению, первая социально-педагогическая парадигма в России, в структуре которой развивался замечательный опыт общественного воспитания, просуществовала в активной фазе недолго. Социальная педагогика как практика и развивающееся научное познание в конце 30-х гг. были признаны буржуазными и запрещёнными. На смену этой парадигме пришла новая, выстроенная идеологами строительства социалистического общества, которая разовьётся в дальнейшем в идеологическую теорию коммунистического воспитания личности и просуществует достаточно длительное время.

Как видим, смена педагогической парадигмы первой четверти XX в. зависела от идеологии построения государства и развития общества после революции 1917 г. Исторически эти факторы являются базовыми.

Дальнейший анализ периодов развития педагогики, сменяющих друг друга на протяжении XX столетия, подчёркивает схожесть первого (начало XX в. – до 1917 г.) и послед-

него периода (конец XX в – начало XXI в.). Они совпадают, прежде всего, в социально-политической неустойчивости; в повышенной инновационности в социально-педагогической науке и социальных практиках; в актуальности проблем трудного детства, девиантности, социальной дезадаптации; в кризисе семейного воспитания; в признании низкой эффективности деятельности институтов социального воспитания; в кризисе педагогической науки и возросшего интереса к другим гуманитарным наукам о человеке (социологии, психологии, физиологии, антропологии, истории и др.); в поисках ориентиров для социальных практик.

Глубокий исторический, социологический и педагогический анализ позволил учёному РАО РФ Т.Н. Мальковской сделать в 1990 г. вывод о том, что *в качестве ведущего направления в новой педагогической парадигме выступает культурологическая функция*. Ею была сформулирована педагогическая стратегия: «...особенность педагогических задач по развитию личности заключается, с нашей точки зрения, в постоянной корректировке реальной социальной ситуации, в которой осуществляется жизнедеятельность ребёнка и его семьи, и педагогической ситуации, заключающей в себе прогностический элемент подготовки поколения к новому историческому этапу жизни общества» [5, 9]. Это и есть главная задача, решаемая в рамках социально-педагогической парадигмы социального развития подрастающего человека.

Что же отличает новую парадигму от парадигмы начала XX в.? В основу новой социально-педагогической парадигмы были положены две философских, социально-политических концепции: государственный патернализм в отношении социально незащищённых людей и адресная социальная поддержка наиболее нуждающихся, которая регулярно корректируется. Эти две базовые социологические концепции существенно отличаются друг от друга. Первая напоминает о стабильном развитии экономики и накоплении общественных богатств, позволявших осуществлять принцип социальной

справедливости, когда, например, все граждане в СССР получали социальную поддержку. Вторая – адресная социальная поддержка сегодня воспринимается как реальная концепция в современной России. Например, государственная поддержка детских и молодёжных общественных организаций осуществляется путём выдачи грантов на конкретные дела или программы; государственная поддержка творческой молодёжи в осуществлении их проектов; государственная поддержка программ «Дети России», «Здоровье нации», программы поддержки людей с ограниченными возможностями и др. Таким образом, сами «вызовы» социальной практики с её широким проблемным полем подтолкнули социальную педагогику к её развитию как науки, как практики и как образования. Можно сказать, что потребности социально-педагогической практики в большей степени обусловлены направленностью и содержанием социальной политики, состоянием и развитием социально-педагогической науки, опытом социально-педагогических институтов и кадровым обеспечением.

Концептуальная идея второй, социально-педагогической, парадигмы не исключает идею социального мира П. Наторпа, которая прозвучала в его работе «Социальная педагогика» и которая впервые была издана в 1911 г. в России. Философия П. Наторпа рассматривала образование и воспитание как мощное средство ненасильственного преобразования общества и как инструмент направленной социализации личности. Но этого в обновлённых условиях Российского общества в начале 90-х гг. было недостаточно. Рождающаяся новая социально-педагогическая парадигма была ориентирована на новые области исследования. Именно с этим связано появление социально-педагогических экспериментов в начале 90-х гг. Педагогическое научное сообщество было озадачено педагогическим поиском решения сложных проблем в социальном воспитании подрастающего поколения обновляющегося общества, в результате чего рождались инновации. Так, например, трёхлетний иннова-

ционный период широкомасштабных экспериментов, начавшихся в это время, позволил отработать новый профессиональный профиль педагога – социального педагога образовательного учреждения (экспериментальные программы и практика, организованная АПН СССР в конце 80-х и РАО РФ и начале 90-х годов XX в.). Были также разработаны учебные планы подготовки социальных педагогов в вузах, а позднее, в 1991 г., в России началась подготовка этих специалистов.

Параллельно этому разворачивается поле научного исследования в области социальной педагогики. Специально с этой целью создаётся НИИ социальной педагогики РАО, открываются лаборатории и центры социально-педагогических исследований, которые повели работу в области уточнения объектно-предметной части социальной педагогики как научного знания, в области методологии и развития социально-педагогических теорий, в области методологии практики социальной педагогики и теории подготовки специалистов для неё. Вся эта работа проводилась и проводится в настоящее время в рамках широкой научной дискуссии. Достаточно заметить, что само понятие «социальной педагогики» современными учёными трактуется неоднозначно. Так, например, по определению Института социальной педагогики РАО, в современном научном знании социальной педагогики существуют два подхода по отношению к месту социальной педагогики в гуманитарном знании. Первая группа учёных считает, что социальная педагогика – часть социальной работы. Другая, не менее авторитетная группа исследователей, убеждена в том, что социальная педагогика – развивающаяся новая и самостоятельная отрасль педагогики, которая стала особенно востребованной в конце XX в.

Таким образом, два научных подхода к пониманию социальной педагогики положили основание для развития двух направлений в научном познании этой области и тем самым стимулировали развитие «полипарадигмальности» в социальной педагогике. Хотя полипарадигмальность в научном познании во

многим объясняется современной широкой интеграцией научного знания, о чём свидетельствуют исследования методологов, в том числе и педагогики (В.В. Краевский), вместе с этим сложившаяся ситуация, связанная с разделением во взглядах учёных о месте социальной педагогики в соотношении с социальной работой и о критериях социальной педагогики как молодой развивающейся науки, существенно повлияла на проявление полипарадигмальности в социальной педагогике.

Следует отметить, что в настоящее время в современной науке вообще появилось много терминов, производных от понятия «парадигма». Так, например, в педагогической науке сегодня употребляют термины: «парадигмальный» подход, «полипарадигмальность», «парадигмальные направления», «гуманистическая парадигма». Что же понимает под парадигмой современная педагогическая наука? С точки зрения академика РАО, доктора педагогических наук и методолога В.В. Краевского «...**парадигма** – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев». Как методологическая категория *парадигма* – это всё-таки структурная организация, а не способ и не характер субстанционального наполнения парадигмы (В.В. Краевский). Экстраполируя этот вывод в область социальной педагогики и анализируя изменения, касающиеся социального воспитания, в частности создания благоприятных условий социального развития ребёнка, возможностей его самоопределения, последовательности гуманизации и гуманитаризации социально-педагогического процесса и др., следует заметить, что всё это имеет отношение к субстанциональному наполнению теоретической парадигмы, а не к её структурной организации. Поэтому необходимо более корректно относиться к категории «парадигма» в построении нового теоретического знания в социальной педагогике. На чём основывается это построение?

Важно отметить, что первоначально парадигма рассматривалась как понятие мето-

дологии науки (В.А. Лекторский, И.Р. Пригожин, Б.Г. Юдин и др.). В настоящее время многомерность и изменчивость социальной среды подталкивают к разработке адекватных концепций социально-педагогической практики, с одной стороны, а с другой – необходимость методологического обоснования этой практики. В связи с этим происходит перенос «парадигмального подхода» в область практической работы социального педагога, что способствует формированию новой теории.

Социально-педагогические теории, входящие в социально-педагогическую парадигму общественного развития, имеют много общего. Они устремлены к междисциплинарной основе и адресной социальной поддержке восстановления многогранности потенциала страны и развитого гражданского общества. Научными сообществами социальной педагогики разработаны основные компоненты социально-педагогической теоретической парадигмы, к которым отнесены: концептуальная философская идея; научные основания; политические основания; идеологические основания; принципы; стратегические цели; оперативные задачи; целевые программы; система управления; технологическое обеспечение; ресурсное обеспечение. Не останавливаясь на конкретике содержания каждого из компонентов социально-педагогической парадигмы, скажем, что социально-педагогическая парадигма как концептуальная теоретическая основа развития современной системы социально-педагогической практики означает осуществление всей социальной деятельности на основе проектирования педагогически целесообразных отношений в социуме, использования в практике форм и технологий, основанных на научно обоснованных педагогических, способствующих развитию личности, её самовоспитанию, социальной и профессиональной адаптации, сохранению нравственного и физического здоровья человека, его достойной жизни в обществе [7].

В последние десятилетия изменение обще-

ствественно-исторических условий обусловило некоторое «отторжение» педагогической парадигмы, которая долгое время лежала в основе многих теорий социального воспитания человека как члена коллектива. Сегодня востребованы иные качества личности, позволяющие человеку интегрироваться в современный мир. Человеку потребовались профессиональная ответственность, самостоятельность, инновационное мышление, конкурентоспособность на фоне высокой нравственности и духовности. Корректировка реальной социальной и педагогической ситуации развития личности представляет собой новую, стратегическую цель, которая может быть достигнута только с помощью **социально-педагогической парадигмы** социального развития человека.

Несмотря на наличие широкой научной дискуссии и критики полипарадигмальности в социально-гуманитарных науках, в социальной педагогике явление полипарадигмальности активно проявляется. В его логике объединяются теории социального воспитания, теории помощи, теории воспитательной среды (или третьего воспитательного пространства), воспитательные теории взаимодействия образовательного пространства и пространства микросоциума, теории профессионального образования в области социальной педагогики и др. Все эти теоретические парадигмы, обусловлены, с одной стороны, глобальными социальными процессами, с другой – высокой интеграцией социально-гуманитарного знания; а также молодостью социально-педагогической науки

и многогранностью проявлений в её становлении. Дискуссионным вопросом остаётся вопрос о развитии теоретических парадигм в социальной педагогике путём смены субстанционального наполнения структуры теоретической парадигмы, что и критикуют современные методологи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева А.И. Антологии по истории социальной педагогики. М., 2000. 176 с.
2. Кун Томас. Структура научных революций. М., 2003. 310 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогики. М., 2010. 400 с.
4. Липский И.А. Методологические риски развития социальной педагогики // Педагогика. 2009. № 3. С. 24-33.
5. Мальковская Т.Н. Смена парадигм воспитания как социально-педагогическая проблема: Информационный сборник. Вып. 8. М., 1990. С. 1-31.
6. Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911. 360 с.
7. Никитина Л.Е. Социальная педагогика. М., 2003. 272 с.
8. Рябкова Н.Г. Философское осмысление социально-педагогической деятельности. К вопросу методологии профессиональной подготовки социального педагога // Вестник МГОУ, 2007. № 2. С. 324-328.
9. Словарь философских терминов. М., 2010. 736 с.
10. Социальная педагогика: вопросы теории и практики / В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, М.П. Гурьянова и др. М., 1994. 109 с.
11. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков, 2003. 503 с.
12. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 2-х тт. М., 1980.

УДК 378.1

Сморчкова В.П.

Московский государственный областной университет

ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

V. Smorchkova

Moscow State Regional University

PROBLEMS OF INSTITUTIONAL IDENTIFICATION OF SOCIAL PEDAGOGY

Аннотация. В статье актуализируется проблема институциональной идентификации социальной педагогики. Сущность данной проблемы раскрывается в контексте процессов институциональной трансформации, которая рассматривается на уровне научного знания, сферы практической деятельности и подготовки профессиональных кадров. Первый уровень связан с развитием новой отрасли педагогического знания – социальной педагогики; второй – с формированием системы учреждений и видов деятельности по оказанию квалифицированной социально-педагогической помощи детям и молодежи; третий – с разработкой системы профессиональной подготовки социальных педагогов, происходящей на фоне реформирования профессионального образования.

Ключевые слова: институциональная идентификация, институт социальной педагогики, институционализация, субституция, предметный язык науки, профессиональная деятельность, подготовка бакалавра социальной педагогики.

Abstract. This article deals with the problem of institutional identity of social pedagogy. The essence of this problem is disclosed in the context of the processes of institutional transformation, which is considered through the prism of scientific knowledge, practice and training of the personnel. The first level is associated with the development of a new branch of pedagogical knowledge - social pedagogy; the second one is associated with the formation of institutions and activities to provide qualified social and educational assistance to children and youth, and the third level involves the development of the social worker training system against the background of the reform of vocational education.

Key words: institutional identification, Institute of Social Pedagogy, institutionalization, substitution, thematic language of science, professional activity, bachelor of social pedagogy.

Важнейшим условием позитивного развития социальной педагогики является построение той системы ориентиров и координат, которые определяют ее как социальный институт. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема институциональной идентификации, так как без акта идентификации невозможно возникновение (отмирание) определенного института, а неадекватная (неэффективная) идентификация института в конечном счете может стать истинной причиной его блокировки или экзаптации [1, 49–51].

Слово *идентификация* происходит от латинского *identifico* – ‘отождествляю’ и означает признание тождественности, отождествление объектов, опознание. В контексте теории идентичности Э. Эриксона институциональную идентификацию возможно определить как выявление тождественности социальной педагогики, ее опознание и различение, отделение от других социальных институтов, прежде всего, социальной работы.

Следует подчеркнуть, что современная эпоха характеризуется не только как время системных кризисов человечества (экологического, демографического, энергетического, про-

довольственного), но и тотального кризиса идентичностей: социокультурной, гражданской, этнической, гендерной, профессиональной и др. Данные кризисы влекут за собой глубокие институциональные преобразования, порождающие огромное количество социальных, экономических, нравственно-психологических и других противоречий. Трансформационный процесс российского общества изменил не только конфигурацию социальной структуры, но и подверг перестройке основные социальные институты: политики, экономики, здравоохранения, семьи, образования, науки и др. Современное состояние общества определяется как период смены его базовых, системообразующих институтов, и потому для него характерно, прежде всего, институциональное неравновесие, что непосредственным образом отражается на институциональном развитии социальной педагогики, которое происходит достаточно сложно и противоречиво.

Институт социальной педагогики, возникший под влиянием общих тенденций гуманизации и демократизации социальной жизни России, в настоящее время отчетливо обнаруживает признаки институциональной трансформации, сущность которой отчетливо проявляется на трех уровнях: научного знания, сферы практической деятельности и подготовки профессиональных кадров. Соответственно, первый уровень связан с развитием новой отрасли педагогического знания – социальной педагогики, которая имеет глубокие исторические корни; второй – с формированием системы учреждений и видов деятельности по оказанию квалифицированной социально-педагогической помощи детям и молодежи, прояснением границ компетентности и профессиональных обязанностей социального педагога, укреплением его статуса в обществе; третий – с разработкой системы профессиональной подготовки социальных педагогов, происходящей на фоне реформирования профессионального образования.

Для социальной педагогики как области научного знания институциональная транс-

формация отчетливо проявляется в ее полипарадигмальности. Исследуя социальную педагогику и изучая ее отношения с социальной работой, западные ученые выделяют целый ряд парадигм, в частности дивергенции, конвергенции, субординации, субституции, идентичности, альтернативности, субсумции (К. Молленхауэр, Б. Пфаффенбергер, Ф. Тирш и др.). В отечественной научной литературе также можно обнаружить сторонников той ли иной парадигмы (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, И.А. Зимняя, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, П.Д. Павленок, О.В. Симен-Северская, Л.В. Топчий, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова, Г.Н. Штинова, В.Н. Ярская и др.).

Наиболее ярко институциональная трансформация социальной педагогики отражается в ее субституциональном характере, прежде всего по отношению к социальной работе. Парадигма субституции сопряжена с предметными языками этих наук.

По мере формирования науки как определенного вида научной, практической и образовательной деятельности структурные образования ее предметного языка актуализируются посредством терминов, группирующихся вокруг базового понятия, и составляют парадигмальную особенность ее теории. Так, в целом одним из концептообразующих понятий теории социальной работы является бедность. В модели социальной работы (США) *бедность* рассматривалась как *болезнь*, неспособность индивида к социальной адаптации. Клиент социальной работы выступал в своеобразной роли больного, а задача социального работника сводилась к социальному врачеванию индивида, находящегося в трудной жизненной ситуации, и подготовке пациента самостоятельно решать свои проблемы. В соответствии с медицинской моделью формировалось и терминологическое поле теории социальной работы, включающее такие понятия, как социальная болезнь (бедность), социальный диагноз, индивидуальная диагностика, симптом болезни (например, kleptomания), социальное лечение, социальная терапия и т. п.

В модели социальной работы Германии понятие *бедность* рассматривалось в контексте недостатков воспитания и образования, которые должны были устраняться социальным педагогом с целью научения индивида самостоятельно выходить из трудной жизненной ситуации. Введение педагогической мысли в концепцию попечения о бедных положило начало историческому развитию социальной педагогики. Семантическое поле термина «социальная педагогика» исторически включило в себя такие терминологические образования, как социальное учение, религиозные наставления, воспитание беспризорных детей, воспитание детей из рабочей среды, практический труд, труд и спорт, попечительство, родительская опека и т. п.

Исходя из немецкой модели, зарубежные исследователи пытаются обосновать ключевые педагогические тенденции в современной социальной работе. В результате своего анализа они приходят к заключению, что социальная работа имеет педагогическую направленность. Уход и воспитание человека, и взрослого, и несовершеннолетнего, относятся к сущности всей системы попечения, из чего можно сделать вывод, что в социальной сфере, возможно, вообще нет непедагогических видов деятельности.

Несмотря на амбивалентное многообразие как взаимодополняющих, так и альтернативных концепций отечественных авторов, в них эксплицитно выражены аналогичные идеи субституциональной теории, представляющие сущность социальной педагогики как теоретический базис социальной работы (В.Г. Бочарова, Г.Н. Филонов и др.), как одно из направлений социальной работы (Т.М. Глебович, И.А. Зимняя, Л.В. Топчий и др.). Отсюда очевиден вклад социальной педагогики в развитие социальной работы, демонстрирующее ее превращение в высокопрофессиональную социально-педагогическую деятельность, способствующую интеграции воспитательных сил общества.

В процессе исторического становления теории социальной работы происходит развитие ее терминологического поля в соответс-

твии с расширением научной проблематики: от призрения нищих, убогих и обездоленных до проблем, связанных с взаимодействием человека с обществом, средой обитания, механизмами формирования и развития личности, формированием, осуществлением и реабилитацией его жизненных сил, использованием личностных ресурсов для более оптимального функционирования в обществе. Категориально-терминологический аппарат социальной работы формируется, в числе прочего, за счет преобразования терминов социальной педагогики в контекст социальной работы. В результате наблюдается процесс субституции, где собственно социально-педагогические термины заимствуются терминосистемой социальной работы, в контексте которой они начинают выступать в качестве субститутов. Это же явление, но в более редуцированном виде наблюдается и в отношении терминосистемы социальной педагогики, в которой в качестве субститутов выступают термины социальной работы.

Развитие международного сотрудничества и коммуникаций ученых различных стран также способствует взаимопроникновению понятийных и терминологических систем языка науки, что порождает тенденцию глобализации научного знания, в том числе формирования глобальной модели социальной работы.

В целом можно заключить, что терминология социальной педагогики является одним из основных источников обогащения терминосистемы социальной работы.

Взаимовлияние и «взаимопроникновение» социальной педагогики и социальной работы на уровне теоретического познания находят свое отражение и на уровне профессиональной деятельности специалистов.

В отечественной науке (как, впрочем, и в немецкой модели) под социально-педагогической работой понимается разнообразная деятельность, связанная с процессом взаимодействия между человеком и средой его жизнедеятельности. Это «процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия человека в течение всех возрастных

периодов жизни и в различных сферах его микросреды» [2, 38, 60]. Цель его деятельности – интеграция человека в общество, «включение отдельного индивида в общество», гармонизация взаимодействия, недопущение или преодоление конфликтов между ними [3, 60], организация микросоциума для наиболее оптимального прохождения человеком процесса позитивной социализации. Но в своей непосредственной деятельности социальному педагогу часто приходится совмещать как функционал собственно социального педагога, так и специалиста по социальной работе, которого нет в штате учреждений, подчиняющихся Министерству образования и науки РФ.

С начала процесса институционализации социальной педагогики и социальной работы выявилась специфика их развития в нашей стране как официально признанных институтов. Так, практика социальной работы начала развиваться в сфере социальной защиты населения, а социальной педагогики – в системе образования и учреждениях комитетов по делам молодежи. В настоящее время профессионально онтологизирована только часть сферы социального регулирования – система социальной защиты населения. Причем это довольно обширная сфера деятельности, которая сформировалась еще в советский период и которая никогда не строилась на профессионально-образовательной основе, т. е. деятельность в ней не требовала какого-либо специального образования. Поэтому в данной сфере работали, в основном, люди с самым разным, но не с социальным образованием. Условия для изменения ситуации сложились только после введения на уровне высшего образования специальности «Социальная работа», которая была ориентирована в первую очередь на систему социальной защиты и обусловила феноменологизацию социального образования.

Процесс педагогизации социальной работы стимулирует институциональную трансформацию социальной педагогики, в которой также прослеживаются субституциональные тенденции. Так, клиента со-

циальной работы изменяется, она больше не состоит только из маргинальных групп общества, детей-сирот, больных, бездомных и криминальных элементов и занимается не только ресоциализацией граждан с различными формами девиантного поведения, а все более становится составной частью непрерывной социализации людей в обществе. То есть объектами социальной работы являются уже не только социально незащищенные, слабые слои, но и фактически все население российского общества.

Социальная работа во все большей мере перешагивает границы традиционных профессиональных полей в области попечения и реализуется во все расширяющемся числе областей, которые ранее подлежали компетенции социальной педагогики. Более отчетливо проявляется тенденция стирания границ между образовательными институтами и социальной работой. Например, такие образовательные направления, как школа, дополняются интенсивными интервенциями социальной работы, в свою очередь, социальная работа принимает на себя задачи, которые исконно относились к задачам образовательных институтов.

Исследование функционального аспекта института социальной педагогики и социальной работы в аспекте профессиональной деятельности специалистов позволяет говорить о наличии трансформационных ловушек и установлении институциональных пустот. Это обстоятельство находит подтверждение в том, что, несмотря на имеющиеся в отечественной системе образования четкие разграничения на профили (направления) «социальная педагогика» и «социальная работа», на практике в силу различных факторов происходит их замещение: социальные педагоги выполняют функции социальных работников, и наоборот. Так, существуют следующие специализации: социальный педагог по работе с подростками-девиантами; социальный педагог по работе с инвалидами; социальный педагог по работе с сиротами; социальный педагог по работе с беженцами; социальный педагог-геронтолог

и др. В реальности социальный педагог, как правило, не работает ни с беженцами, ни с безработными, ни с пожилыми людьми. Так как соответствующие социальные учреждения не имеют ставок социальных педагогов, этими категориями занимается специалист по социальной работе.

В связи с тенденциями сокращения штатных единиц работников социальной сферы в общеобразовательных учреждениях и учреждениях интернатного типа эффект субституции (замещения) демонстрируется особенно отчетливо.

Институциональная трансформация социальной педагогики так же ярко проявляется и на уровне подготовки профессиональных кадров. Как известно, первоначально социальная педагогика официально (в 1990 г.) была введена в рамках педагогического профессионального образования. Соответственно, профессиональная подготовка социальных педагогов осуществлялась в педагогических университетах, институтах и педагогических училищах. Затем профессиональная подготовка социальных педагогов распространилась за пределы педагогических образовательных учреждений. В настоящее время процессы международной образовательной интеграции обуславливают необходимость проведения институциональных изменений в образовании как одной из важнейших подсистем социальной сферы общества.

Для социальной педагогики институциональная трансформация в этом аспекте связана с введением ФГОС ВПО третьего поколения (Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. № 200), в котором социальная педагогика фигурирует в направлении «психолого-педагогическое образование» и включена в профиль бакалавриата «психология и социальная педагогика». Разработчиками данного направления декларируется необходимость перехода на новую парадигму подготовки кадров в области социально-педагогической деятельности для различных сфер жизнедеятельности общества (образование, социальной сферы, здра-

воохранения, культуры), заключающейся «в реализации психологического компонента потенциала социума в подготовке бакалавра по социальной педагогике».

В целом можно констатировать, что социальная педагогика уже не рассматривается как самостоятельная область профессиональной подготовки, она исключена из педагогического образования и переведена в психолого-педагогическое образование. Анализ профессиональных задач, к решению которых готовится бакалавр в области социально-педагогической деятельности, показывает, что они, ограничиваясь контингентом учащихся, практически не предусматривают задачи социального *воспитания*, социального обучения, социального развития, а направлены на *мероприятия* по социальной защите учащихся, развитие их интересов, формирование профессионального самоопределения, что, безусловно, значительно сужает сферу профессиональной деятельности социального педагога.

Таким образом, исследование проблемы институциональной идентификации социальной педагогики в контексте ее трансформационных тенденций позволяет говорить о ее качественных институциональных изменениях как науки, практики и системы подготовки кадров. Характер институциональной трансформации социальной педагогики можно определить как революционный, поскольку кардинально меняется социальная и образовательная политика государства в отношении социальной педагогики. В связи с этим возникает опасение, что неопределенность институциональной идентификации социальной педагогики и индокринация новой парадигмы подготовки специалистов менее всего будут способствовать социальному и экономическому эффекту. Вместе с тем необходимо учитывать, что в институциональной конкуренции побеждают те институты, которые в наибольшей степени отвечают потребностям общества и обеспечивают более высокий жизненный уровень большему числу людей. Это, однако, не означает, что все существующие в настоящий момент со-

циальные институты являются оптимальными. Для этого все они должны мгновенно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям внешней среды. Механизм же институциональной конкуренции проявляет свое действие лишь в длительной исторической перспективе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вольчик В.В. Проблемы отбора: рынки и институты в экономической теории // Экономический вестник Ростовского государственного университета, 2005. Т. 3. № 4. С. 47-54.
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М., 1994. 207 с.
3. Мудрик А.В. Основы социальной педагогики: Учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений. М., 2006. – 472 с.
4. Пэйн М. Социальная работа: современная теория. М., 2007. 400 с.
5. Сморчкова В.П. Субституция в сфере предметного языка социальной работы и социальной педагогики // Материалы 7 Международной научной конференции «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве», 18-19 августа 2010 г. Париж – М., 2010. С. 286-289.
6. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. М., 2005. 432 с.

УДК 378.1

Танвель И.В.

Московский государственный областной университет

ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

I. Tanvel

Moscow State Regional University

ETHICAL DIMENSION IN FUTURE SOCIAL EDUCATOR'S PROFESSIONAL CULTURE

Аннотация. В статье на основе теоретического анализа современных отечественных исследований рассмотрены различные подходы, раскрывающие сущность этического аспекта профессиональной культуры будущего социального педагога как регулятора профессиональной деятельности и социально-педагогических отношений. Выявлены институциональные и неинституциональные нормативно-ценностные регуляторы социально-педагогической деятельности. Этический аспект профессиональной культуры определяется как совокупность профессионально-этической конвенциональности и культуры достоинства будущего социального педагога.

Ключевые слова: профессиональная культура социального педагога, институциональные и неинституциональные нормативно-ценностные регуляторы, профессионально-этическая конвенциональность, культура достоинства.

Abstract. Based on theoretical analysis of contemporary Russian studies the article considers different approaches which reveal the regulatory function of ethical dimension in future social educator's professional culture. Institutional and non-institutional normative and value regulators of social and pedagogical activity have been identified. The ethical dimension in professional culture is defined as the aggregate of professional and ethic conventionality and future social educator's culture of dignity.

Key words: social educator's professional culture, institutional and non-institutional normative and value regulators, professional and ethical conventionality, culture of dignity.

Актуальность исследования связана с возрастанием фактора ответственности будущих работников за свои профессиональные действия: в наше время последствия неправильных решений специалистов социальной сферы отражаются на жизнедеятельности растущего поколения. Поэтому профессиональный уровень социального педагога, его этическая культура должны служить гарантом надежности, стабильности развития общества.

В течение 20 лет становления теории и практики социальной педагогики развивалась и проблема исследования профессиональной культуры специалистов социально-педагогического профиля. Е.Н. Меркулова подчеркивает, что профессиональная культура выступает в качестве основной социально-педагогической категории, так как «и профессиональное мастерство, и творческая направленность деятельности требуют культуры их реализации» [5, 29].

В работах ученых, посвященных проблеме культуры профессии специалистов социально-педагогической сферы, мы встречаем следующие понятия: «педагогическая культура специалиста социальной сферы» (Е.И. Холостова), «социально-педагогическая культура» (Л.В. Мардахаев), «профессиональная культура социального педагога» (И.П. Клемантович,

Е.Н. Меркулова и др.), «профессионально-речевая культура социального педагога» (Е.В. Климкина), «коммуникативная культура социального педагога» (В.П. Сморгочкова) и др. В области формирования этического компонента культуры социального педагога в вузе можно выделить следующие направления исследований: профессионально-этическая (И.В. Шарова), нравственная (С.К. Магометова) и др.

И.П. Клемантович характеризует профессиональную культуру социального педагога как выражение совокупности общей культуры личности в сочетании с её интегрированными фундаментальными знаниями, обобщёнными умениями, а также личностными и профессионально значимыми качествами [1].

Е.Н. Меркулова под профессиональной культурой социального педагога понимает новообразование личности, рассматриваемое автором как «способ преобразования знаний, умений и навыков социально-педагогической деятельности, способностей личности через освоенные общие и профессиональные ценности, созданную технологию и способы творческой практической деятельности, необходимые для реализации социально-педагогических задач по социализации ребенка» [5, 10].

Е.В. Климкина считает, что условием и предпосылкой эффективной профессиональной деятельности социального педагога, своеобразным показателем его педагогического мастерства выступает профессионально-речевая культура. Именно речь, по мнению автора, отражает культуру личности и является средством формирования и проявления профессиональной культуры [2].

Теоретический анализ данных исследований показал, что в структуре профессиональной культуры выделяется ценностный аспект путем отбора профессиональных ценностей, выступающих в качестве основы нормативной регуляции социально-педагогической деятельности. Выделение и отбор ценностей осуществляется на основе анализа специфических особенностей (объект) и характеристик (гуманизм, альтруизм и др.) социально-

педагогической деятельности. Являясь одним из критериев уровня сформированности профессиональной культуры, ценностный компонент включает в себя такие показатели, как «осознание целей и задач социально-педагогической деятельности, признание ценностей профессии, осознанность социальной значимости работы» [5, 164].

В педагогической науке этический аспект профессиональной культуры раскрывается также при рассмотрении понятия «профессионально-этическая культура», где основной акцент ставится на связи с профессиональной этикой социального педагога.

Профессионально-этическая культура в педагогических исследованиях И.В. Шаровой (1999), Л.М. Шаровой (2003) и Н.П. Степановой (2004) рассматривается одинаково и понимается как система профессионально-этических качеств и профессионально-нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями профессионально сформированной личности. Отличие данных исследований составляет объект, на который направлен процесс формирования: социальный педагог, учитель, студент заочной формы обучения [10; 12; 13].

Оставляя без комментариев удивительную схожесть этих работ по данной проблематике, акцентируем внимание на четко прослеживаемые в данных исследованиях связи профессиональной этики (через профессионально-этический кодекс) с феноменом профессионально-этической культуры.

Профессионально-этический кодекс является и условием формирования, и показателем наличия профессионально-этической культуры и критерием эффективности её формирования [12, 8; 13, 4-5; 10, 10-11].

Кроме того, эта связь раскрывается через структурные (творческий) и функциональные (аксиологический, нормативный) компоненты профессионально-этической культуры. Отмечается, что профессионально-этическая культура выполняет нормативную функцию: «Как и в общей этической культуре, в профессионально-этической существуют простейшие представления о том,

как должно поступать, зафиксированные в нормах. Профессиональные нормы закреплены в профессионально-этических кодексах и подлежат неукоснительному исполнению» [12, 47; 10, 27].

Раскрывая аксиологическую функцию, авторы отмечают, что «гуманистические ценности, альтруистический императив является основополагающим в системе ценностей педагога. В наиболее общем и основном виде нравственные нормы закреплены в профессионально-этическом кодексе» [12, 46, 48; 10, 30].

Связь профессиональной этики в творческом компоненте в структуре профессионально-этической культуры авторами реализуется через такие этические «ограничители», как такт и внутреннее – внешнее чувство ответственности. Подчеркивается, что «...творчество педагога должно проявляться в рамках, установленных профессионально-этическими нормами» [12, 69; 10, 38].

Л.В. Мардахаев, Е.И. Холостова, И.В. Шарова и др. выделяют внутреннюю и внешнюю составляющие культуры специалиста и, соответственно, два пласта проявления этических регуляторов профессиональных отношений [4; 11; 12]. Раскрывая внутреннюю составляющую культуры профессии, ученые считают, что её нельзя сводить к сумме знаний в области педагогики, которую имеет специалист. Человек может иметь достаточно большой объем знаний и умений, но не проявлять их в повседневной практической деятельности. Внутренняя культура – это тот стержень, та основа, которая во многом определяет поведение человека в различных ситуациях профессиональной деятельности. Следовательно, говоря об этической составляющей внутренней культуры профессионала, мы имеем в виду сформированные на уровне глубинного внутреннего понимания личностные установки, идеалы, потребности, мотивы, определяющие сферу и условия их повседневного проявления и перешедшие в убеждения личности о профессиональном долге, чести и т. д.

Внешняя составляющая культуры специалиста, по мнению авторов, – это то, что

находит повседневное проявление в его отношении к объекту профессиональной деятельности, к самой социально-педагогической деятельности, её результатам. Этический аспект внешней культуры проявляется в вежливости, тактичности и т. д.

Авторы отмечают, что в профессиональной деятельности степень сформированности составляющих профессиональной культуры может не совпадать: хороший специалист с отсутствием нравственной личностной основы или, наоборот, – порядочный человек, но посредственный специалист. И тот, и другой вариант – явление негативное в профессиональной деятельности. По мнению И.В. Шаровой, «среди причин такого несовпадения – присутствие в поведении человека расчета, слабая технология реализации этических ценностей, недостаток профессиональных знаний, умений, навыков и т. д.» [12, 48].

Современная профессиональная культура развивается в условиях возрастания внимания общества к культуре взаимодействия. Профессионал в сфере «человек – человек», к которым относится и социальный педагог, это специально подготовленный работник для «контактной зоны», взаимодействующий в «зоне доверия», где значимы и актуальны вопросы общения, взаимопонимания, сотрудничества и диалога. Это межкультурная, межличностная коммуникация, основанная на профессиональной этике. Поэтому считаем возможным разделить подход В.П. Сморгочевой, которая стратегическую цель профессиональной деятельности социального педагога понимает как «помощь человеку в преодолении различных форм отчуждения, в восстановлении нарушенных коммуникативных связей в системе социальных коммуникаций» [9, 3]. Коммуникативная специфика социально-педагогической деятельности, по мнению автора, состоит в том, что «решение профессиональных целей и задач полностью находится в плоскости коммуникации и реализуется через коммуникативное взаимодействие». Именно коммуникативная культура является «основным

фактором, позволяющим социальному педагогу выйти на высокий профессиональный уровень осуществления специальных социально-воспитательных функций» [9]. Следовательно, в данном контексте можно предположить тождественность коммуникативной и профессиональной культуры. Такое понимание профессиональной культуры послужило предметом рассмотрения нами её этического аспекта. Это связано, во-первых, с современными тенденциями гуманизации и этизации образования, в том числе и воспитательной его части; во-вторых, в основе коммуникативной культуры социального педагога, по мнению В.П. Сморгочевой, лежит педагогическая этика; в-третьих, выступая как инструмент социального педагога, успешная социально-педагогическая коммуникация, характеризующаяся взаимопониманием, сотрудничеством и т. д., является и основной формой деятельности, и её условием, и результатом эффективного решения профессиональных задач [9].

Понимание автором коммуникативной культуры как «сложноорганизованной системы этико-аксиологических, процессуально-деятельностных и информационно-семиотических достижений специалиста в его профессионально-коммуникативном взаимодействии» [9, 13] близко к нашему пониманию этической составляющей профессиональной культуры как способа нормативного регулирования социально-педагогической деятельности, отражающего единство культуры взаимодействия и культуры понимания.

Этике принадлежит особое место среди основных факторов, образующих и организующих совместную деятельность людей. Этический аспект профессиональной культуры социального педагога является регулятором человеческих отношений во всех сферах деятельности, его по праву можно считать определяющим «срезом» духовного развития любой личности.

Современные тенденции высшего образования, характеризующиеся гуманизацией, этизацией содержания образования и ком-

петентностным подходом к его результатам, изменяют соотношение внутренней и внешней культуры будущего специалиста при одновременном изменении их смысловой наполненности. Качественного изменения требуют пространство профессиональных отношений и способ самореализации участников деятельности. Ценностно-нормативная составляющая внутренней культуры социального педагога выходит за границы понимания только своих установок, идеалов, потребностей, мотивов и утверждает направленность личности на согласование индивидуальных ценностей и целей с целями и ценностями всех участников образовательно-воспитательного процесса, выбора норм такого согласования и, соответственно, присвоение норм профессионального сообщества.

В педагогике такое личностное образование получило название профессионально-этической конвенциональности [8]. Внешняя культура перестает быть только сферой этикета. По мнению Е.С. Протанской, «настало время обратить внимание на необходимость диалога и партнерства в реализации профессиональной этики» [6, 4]. Действительно, этика социального педагога возможна при наличии соответствующей этики воспитанников и их ближайшего окружения. Так, например, наряду с законами, охраняющими права детей, в современном мире утверждаются нормы родительской этики; законы, охраняющие права инвалидов, регулирует, в частности, Этический кодекс благотворительных организаций России.

Выявить типы нормативно-ценностных регуляторов социально-педагогической деятельности, отличающие этическую сторону от всех других видов регуляции, помогло проведенное нами междисциплинарное исследование по выявлению самого смысла «этического» в феномене профессионально-этической культуры. Теоретический анализ этико-философских и психолого-педагогических источников (Р.Г. Апресян, А.С. Арсеньев, С.К. Бондырева, А.Е. Воробьева, Л.С. Выготский, А.А. Гусейнов, О.Г. Дроб-

ницкий, Д.В. Колесов, П.М. Нурмагомедова, Е.О. Смирнова, П.Н. Устин, С.Г. Якобсон и др.) позволил нам на основе определения и сравнения дефиниций «этика», «мораль» и «нравственность» выявить институциональные и неинституциональные нормы регуляции в структуре профессиональной культуры. В результате теоретического анализа было определено, что поскольку мораль устанавливает общие рамки поведения, социально контролируема и в большей мере согласуется с понятием закона и права, то её можно отнести к институциональным нормам регуляции поведения социального педагога, на основе которых при помощи согласованного информирования определяются права и обязанности участников социально-педагогического процесса, в том числе и на этапе профессиональной подготовки.

Нравственность имеет неинституциональный характер регуляции нормативности, ориентирует поведение через требования, которые индивид должен предъявлять к себе сам. Следовательно, нравственность более свободна, чем мораль, и ориентация поведения осуществляется через выбор. Именно возможность выбора способа поведения и будет являться критерием нравственности, а уровень нравственности определяется тем, какой способ поведения выбирает индивид. Неинституциональные нормы регуляции отражают направленность социального педагога как субъекта выбора способов и средств профессиональной деятельности и выражаются в нравственных профессиональных ориентирах, проявляющихся в ощущении ответственности, в переживании собственной профессиональной эффективности и убежденности личности социального педагога в возможности реализовать свой потенциал в профессиональной (учебной) деятельности.

Мы считаем, что именно нравственные профессиональные ориентиры составляют культуру достоинства личности социального педагога. Понятие «достоинство», включая ценностные аспекты действий, раскрывает их личностный смысл, внутреннее содержание отношения к себе как специалисту,

к другим и к самой профессии. Формирование уважения к себе и другим в рамках культуры достоинства выступает как задача воспитания и самовоспитания будущего социального педагога, а также как основа конструктивной мотивации и кооперации всех участников деятельности в образовательном учреждении.

Культура достоинства непосредственно связана с проблемой удовлетворенности и смысла (осмысленности) социально-педагогической деятельности. Известный исследователь в области психологии труда Н.С. Пряжников выделяет объективную и субъективную значимость труда, где последняя относится к проблеме развития ценностно-смысловой сферы самоопределяющейся личности и напрямую связана с понятием «достоинство». По мнению автора, «именно развитие собственного достоинства является... важнейшим условием собственно личностного развития человека в труде, осознающего смысл и ценность своего труда» [7, 20].

О.А. Любичкая в диссертации «Структура и содержание профессионального достоинства личности в контексте психологии труда» [3] исследует соотношение личностного и профессионального достоинства, что близко к нашему пониманию институционально-неинституциональных нормативно-ценностных регуляторов социально-педагогической деятельности.

По нашему мнению, именно ценностно-смысловые аспекты социально-педагогической деятельности и принцип согласованности в пространстве личностно-индивидуальное – профессиональное сообщество – общество актуализируют этический аспект профессиональной культуры. Культура кооперации будущего социального педагога в нормативном и ценностно-смысловом пространстве профессиональной деятельности позволяет эффективно формировать и реализовывать цепочку «профессиональные нормы и ценности – “Я” профессиональное – будущее моих подопечных и моё профессиональное будущее».

Таким образом, этический аспект профессиональной культуры социального педагога

га составляют профессионально-этическая конвенциональность и культура достоинства. Первая характеризует внешнюю ценностно-нормативную сторону взаимодействий будущего специалиста. Культура достоинства – это характеристика социального педагога с точки зрения его внутренней ценности, собственной значимости, соответствия профессиональному предназначению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Клемантович И.П. Формирование профессиональной культуры социального педагога в процессе вузовского образования: Дис. ...докт. пед. наук. М., 2000. 450 с.
2. Климкина Е.В. Формирование профессионально-речевой культуры социального педагога в процессе обучения в вузе: Дис. ...канд. пед. наук. М., 2001. 192 с.
3. Любичкая О.А. Структура и содержание профессионального достоинства личности в контексте психологии труда: Дис. ...канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 313 с.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. М., 2006. 269 с.
5. Меркулова Е.Н. Педагогические условия становления профессиональной культуры будущего социального педагога в вузе: Дис. ...канд. пед. наук. Орел, 2006. 231 с.
6. Протанская Е.С. Профессиональная этика. Моральная пропедевтика делового поведения: Учеб. пособие. СПб., 2003. 288 с.
7. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учеб. пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». 3-е изд., испр. и доп. М.; Воронеж, 2010. 536 с. (Серия «Библиотека психолога»).
8. Садовая Л.В. Формирование профессионально-этической конвенциональности будущего учителя в образовательном процессе вуза: Дис. ...канд. пед. наук. Брянск, 2009. 220 с.
9. Сморгцова В.П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2007. 46 с.
10. Степанова Н.П. Формирование профессионально-этической культуры студентов заочной формы обучения в процессе педагогического общения: Дис. ...канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 224 с.
11. Холостова Е.И. Профессиональный и духовный портрет социального работника. М., 1993. 97 с.
12. Шарова И.В. Формирование профессионально-этической культуры социального педагога: Дис. ...канд. пед. наук. М., 1999. 194 с.
13. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: Дис. ...канд. пед. наук. Брянск, 2003. 194 с.

НАШИ АВТОРЫ

Бочева Наталья Анатольевна, директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Мытищинский»; e-mail: Kristina_25_1992@mail.ru

Вагурин Игорь Владимирович, аспирант кафедры теоретических основ факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: askyourself@mail.ru

Ванновская Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности Санкт-Петербургского института психологии и акмеологии; e-mail: vannovskaya@mail.ru

Губченко Елена Владимировна, адъюнкт кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности Голицынского пограничного института Федеральной службы безопасности РФ; e-mail: elenagri@mail.ru

Евенко Сергей Леонидович, доктор психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: slevenko@mail.ru

Егорова Нина Михайловна, соискатель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, директор Бреховской средней общеобразовательной школы (Московская область); e-mail: breh.school@mail.ru

Завьялова Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета физической культуры и спорта; e-mail: 89131428403@mail.ru

Крук Владимир Михайлович, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: kvm@fsvgroup.ru

Корчемный Пётр Антонович, доктор психологических наук, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: korchemny-petr@yandex.ru

Назарова Светлана Владимировна, главный специалист школьного отдела комитета по образованию администрации Егорьевского муниципального района Московской области; e-mail: sveta-nazarova71@yandex.ru

Наместникова Ирина Викторовна, доктор философских наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: namira2004@mail.ru

Невенчаный Сергей Владимирович, соискатель кафедры социальной и педагогической психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: 3_rota@list.ru

Новиков Андрей Александрович, адъюнкт кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности Голицынского пограничного института Федеральной службы безопасности РФ; e-mail: andrej_n@inbox.ru

Носс Игорь Николаевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и профессиональной деятельности факультета Московского государственного областного университета; e-mail: innoss2007@yandex.ru

Петелина Виктория Николаевна, соискатель кафедры социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, преподаватель кафедры

социальной работы Российского государственного социального университета (филиал в г.Серпухов); e-mail: Rapevik@rambler.ru

Попова Ирина Петровна, аспирант кафедры социальной психологии Екатеринбургского гуманитарного университета, психолог Екатеринбургского суворовского военного училища Министерства обороны РФ; e-mail: korchemny-petr@yandex.ru

Путивцев Павел Викторович, соискатель кафедры экономической психологии и психологии труда Института мировых цивилизаций; e-mail: PPutivcev2009@rambler.ru

Рыльская Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Челябинского государственного педагогического университета; e-mail: elena_rylskaya@mail.ru

Рябкова Нина Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Ryabkova.nina@yandex.ru

Слесарева Екатерина Александровна, адъюнкт кафедры психологии Московского университета МВД России; e-mail: vremya-ne-jdet@yandex.ru

Смирнов Александр Васильевич, кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Института психологии Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: Alexsmir@2-u.ru

Сморчкова Валентина Петровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Танвель Ирина Викторовна, старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: tanveli@yandex.ru

Удодов Алексей Геннадьевич, аспирант кафедры олигофренопедагогики Московского государственного педагогического университета; e-mail: udo-alex@yandex.ru

Филатова Александра Фёдоровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета; e-mail: 89131428403@mail.ru

Хижняк Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по воспитательной работе Московского государственного областного университета; e-mail: khizhnyakl@mail.ru

Хорошко Людмила Владимировна, аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московский государственный областной университет; e-mail: Lucy2709@rambler.ru

Червякова Ирина Сергеевна, аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета, e-mail: chervyakova-rin@mail.ru

Шахова Инна Павловна, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского; e-mail: 53shll@mail.ru

Шиндаулова Раушан Байсеитовна, кандидат педагогических наук, доцент Казахской национальной консерватории им. Курмангазы, соискатель Российского университета дружбы народов (Москва); e-mail: sharabana1@mail.ru

Юсупова Татьяна Геннадьевна, аспирант, старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института; e-mail: justatiana@rambler.ru