

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия **Психологические
науки**



№ 1 / 2012

Содержание

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Быков А.В.</i> Особенности волевой регуляции в кризисные периоды развития личности	7
<i>Манахов С.В.</i> Психологические компоненты психолого-педагогической реабилитации и коррекции подростков с аддиктивным поведением.....	17
<i>Анташко Ю.А.</i> Представления об идеальном романтическом партнере у современной молодежи Москвы	23
<i>Веденеева Г.И.</i> Типы взаимосвязей между параметрами нравственной сферы и нарушения их конгруэнтности	27
<i>Клыта О.В.</i> Вненаучное психологическое знание как предметная область истории отечественной психологии.....	33

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Колесник Н.Т.</i> Особенности социальной идентичности этнических групп в условиях дисперсного проживания (на примере этнической группы «российские немцы»)	38
<i>Андросенко М. Э.</i> Молодежь как социально-психологический потенциал социальных изменений в обществе.....	44
<i>Бакиштова Е.В.</i> Религиозность в дискурсе идентичности российской интеллигенции	49
<i>Новиков А. А.</i> Социально-психологические особенности ценностно-ориентационной детерминации социометрического статуса военнослужащего в служебном коллективе подразделения.....	55

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Шульга Т.И.</i> Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников.....	60
<i>Потанина Л.Т.</i> Средства и условия развития ценностно-смысловой сферы личности школьника	67
<i>Густова Е.А.</i> Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников	73
<i>Шиндаулова Р. Б.</i> Педагогические особенности формирования ноогуманистического мировоззрения студентов	80

Иняткина А. В. Факторы влияющие на взаимоотношения в ученическом коллективе	83
Лукаш О. Л. Особенности динамического праксиса, реципрокной координации движений у младших школьников	89
Шогорева Е.Ю. Образовательное пространство и самореализация обучаемых в системной парадигме.....	96

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Занковский А.Н. Модель ценностно ориентированного лидерства	101
Лавров Н.Н., Назаров О.В. Профессионально-личностное становление специалиста в вузе: профессиографический и акмеологический аспекты	111
Чистоходова Л.И., Лавров Н.Н. Теоретическая модель развития профессиональной идентичности специалиста.....	119
Киселёва Е.А., Климова Е.М. Психолого-педагогическая модель формирования индивидуального стиля деятельности специалиста в области этнокультурного образования.....	125
Назаров О.В., Чистоходова Л.И. Основные аспекты творчества в профессиональной деятельности	131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	135
----------------------------	-----

VII Левитовские чтения	136
-------------------------------------	-----

НАШИ АВТОРЫ	137
--------------------------	-----

Contents

SECTION I. THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>A. Bykov</i> The Features of Will Regulation in Personality's Critical Periods	7
<i>S. Manahov</i> Psychological components of psychological pedagogical rehabilitation and correction of teenagers with addictive behaviour	17
<i>Y. Antashko</i> Ideal romantic partner conception at the modern youth of moscow.....	23
<i>G. Vedeneeva</i> Types of interrelations between parameters of moral sphere and their infringements harmony	27
<i>O. Klypa</i> Non-scientific psychological knowledge as a subject area of the history of domestic psychology	33

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>N. Kolesnic</i> Features of social identity of ethnic groups in the conditions of disperse residing. (On the ethnic group example «the russian germans»)	38
<i>M. Androsenko</i> Youth as socially-psychological potential of social changes in a society.....	44
<i>E. Bakshutova</i> Religiosity in the discourse of identity of the Russian intelligentsia	49
<i>A. Novikov</i> The social — psychological features of the military man's sociometric status in a group by value determination.....	55

SECTION III. PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>T. Shulga</i> Emotional and volitional component of psychological readiness education school	60
<i>L. Potanina</i> Means and conditions of development of tsennostno-semantic sphere of the person of the schoolboy.....	67
<i>E. Gustova</i> Dynamics of the formation personal-professional competence of students of high school, of future social workers.....	73
<i>R. Shindaulova</i> Pedagogical Features of Building Noohumanistic Worldview in Students	80
<i>A. Iniatkina</i> Factors affecting the relationship of a student team	83
<i>O. Lukash</i> The particular features of dynamic praxis, reciprocal coordination of movements of schoolchildren.	89
<i>E. Shogoreva</i> Educational expanse and self-realization learners in system paradigm	96

**SECTION IV.
PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY**

A. Zankovsky Model of value-oriented leadership	101
N. Lavrov, O. Nazarov Professional and personal FORMATION specialist in high school: professiografichesky and acmeologic aspects	111
L. Chistohodova, N. Lavrov The theoretical model of professional identity of specialist	119
E. Kiseleva, E. Klimova Psychological and educational model of formation of individual style of a specialist in ethno-cultural education	125
O. Nazarov, L. Chistohodova Basic aspects of creativity in the professional occupation	131
SCIENTIFIC LIFE	135
VII Levitov Readings	136
OUR AUTHORS	137

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922

Быков А.В.

Московский государственный областной университет

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

A. Bykov

Moscow State Regional University

THE FEATURES OF WILL REGULATION IN PERSONALITY'S CRITICAL PERIODS

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее проблемные вопросы: особенности становления волевой регуляции в кризисные периоды взрослого человека. Описаны понятия: кризис, нормативное развитие, зрелость, идентичность. Дана характеристика видам и проявлениям кризисов в разные периоды взрослости и зрелости, а также содержание проявления кризисов волевой регуляции на протяжении взрослости, зрелости. Рассмотрены результаты исследования проявлений волевой регуляции в кризисные периоды развития взрослого человека. Показано, что жизнь личности включает в себя внешние и внутренние аспекты. Внешние аспекты состоят из определенных ценностей: работа, положение в обществе, семья и социальные роли. Внутренний аспект состоит из определенных моментов, в которых действуют разрушающие силы, начинающие выводить человека из равновесия, сигнализируя о необходимости изменения и продвигая его к новой опоре на следующей ступни развития. Во время перехода разрушающие или конструктивные изменения не только предсказуемы, но и желаемы, они означают развитие.

Abstract. The paper considers the most challenging questions of the peculiarities of will-regulation forming in adults' critical periods. The terms "crisis", "standard development", "maturity" and "identity" are defined. The types and realizations of crises as well as the nature of will-regulation are characterized at different critical periods in adulthood and maturity. It has been shown that personality's life includes outer and inner aspects. The outer aspect comprises certain values: job, social status, family and social roles. The inner aspect consists of certain moments at which some destructive forces operate getting a person out of balance, signaling the necessity of changes and pushing to a new scaffold at the next stage of the development. Both destructive and constructive forces are foreseeable and welcomed as they mark individual evolution.

Key words: crisis, crisis line, forming, regulation, adulthood, maturity, critical point, standard and individual development, mature identity, phases, stages, personality's life, age crisis, uniqueness, destructiveness, sensitiveness, heterogeneity, ontogenesis.

Ключевые слова: кризис, кризисная черта, становление, регуляция, взрослость, зрелость, критическая точка, нормативное и индивидуальное развитие, зрелая идентичность, фазы, ступени, жизненный путь личности, возрастной кризис, уникальность, деструктивность, сензитивность, гетерохронность, онтогенез.

Проявление волевой регуляции в кризисные периоды психического развития на протяжении жизни человека представляет интерес для психологии личности. Умение управлять собой проявляется на ранних этапах развития человека и на протяжении всей жизни претерпевает значительные изменения. Наиболее полно становление волевой регуляции изучено на протяжении детства, вопросы становления волевой регуляции у взрослых практически не получили своего развития в трудах психологов.

В исследованиях не рассматривался вопрос о том, какие изменения происходят в структуре волевой регуляции в периоды возрастных кризисов? Как на протяжении взрослых периодов жизни человека идет развитие волевой регуляции? Мы предполагаем, что именно эти вопросы сегодня являются актуальными и их необходимо рассмотреть и выявить особенности их проявлений [3].

Психологи отмечают, что наиболее активно изучаются отдельные возрастные периоды детства. По сравнению с детским возрастом период взрослости изучен гораздо менее подробно. Кажется очевидным, что вступление во взрослый период в определенной степени завершает процесс развития, и, следовательно, можно предположить, что последующий этап жизни недостаточно развивает человека и мало что добавляет к психологической характеристике индивида. Это верно в том понимании, что возрастные изменения в состоянии взрослого человека не столь впечатляющи, как в детском возрасте, но и в этот период отмечены некоторые общие закономерности развития, которые нуждаются в углубленном изучении.

Психологический анализ исследований показывает необходимость подробного изучения возрастных периодов развития чело-

века на протяжении жизни. Одним из первых психологов, разделивших жизненный цикл развития человека на ступени, была Эльза Френкель-Брунsvик. Она сделала вывод о том, что каждый человек проходит пять четко разграниченных фаз в жизни. Позднее, опираясь на этот вывод, Эрик Эриксон выдвинул восемь ступеней, которые последовательно разворачивают жизнь человека, и каждая ступень заканчивается кризисом. Причем кризис Э. Эриксона рассматривал не как катастрофу, а как переломный момент, период, связанный с обостренной чувствительностью и повышенным потенциалом. По его мнению, психическое развитие личности происходит в процессе прохождения человека через критические точки. Период взрослости составляет довольно продолжительную часть жизненного пути человека, но лишь сравнительно недавно процесс развития взрослой личности стал предметом научных исследований. Согласно модели эпигенетического ландшафта Э. Эриксона, изменения сопровождают человека всю оставшуюся жизнь, но только в детстве они происходят быстрее.

«Критическая точка» характеризует моменты принятия прогрессивных или регрессивных решений. В этих точках человек добивается достижений или терпит неудачу, получая будущее несколько лучше или хуже, но в любом случае измененное. Э. Эриксон полагал, что можно говорить о трех стадиях развития взрослого человека — ранней взрослости, зрелости и старости, — и описал их. На первой ступени зрелости главным вопросом является интимность (близость), а альтернативным — уединение. Главным на второй ступени взрослости является производительность, процесс, при котором индивидум становится творческой личностью в

новом смысле, принимая на себя добровольное обязательство передавать опыт новому поколению (молодым коллегам). На третьей ступени зрелости главным является цельность, на этой ступени кризис среднего возраста может быть удачно разрешен.

Подход, раскрывающий развитие человека, подробно анализирует процесс взросления. Именно взросление по-разному происходит в зависимости от специфики жизненных условий и наиболее важных событий, вех на его жизненном пути (войны, нестабильность, вступление в брак, рождение ребенка, депрессия и т. д.) и изменяет его.

Термин «развитие» включает два типа его описания — нормативное развитие и индивидуальное. Под нормативным развитием понимается общий характер изменений в поведении человека. Под индивидуальным — различия в нормативном развитии некоторых способностей, уникальность каждого индивида как личности (различные стили, предпочтения, способы выполнения действий), то есть сугубо индивидуальные характеристики, которые описывают разные траектории развития человека и составляют индивидуальные жизненные линии.

Современная психологическая наука уделяет особое внимание проблеме качественных сдвигов, скачков в развитии. Эти критические периоды характеризуются тем, что организм отличается повышенной сензитивностью (чувствительностью) к определенным внешним или внутренним факторам, воздействия которых именно в данной точке развития имеют важные необратимые последствия.

Критические периоды сопровождаются психологической перестройкой, иногда очень болезненной, поэтому в психологии существует проблема под названием «возрастные кризисы», или «нормативные кризисы развития». Для исследования этой проблемы необходимо разобраться в понятиях «кризис», «кризисная черта» и «кризисный период». Понимание греческого слова «кризис» довольно часто имеет уничижительный оттенок, так как оно включает в себя личную

неудачу, слабость, неспособность противостоять внешним событиям, которые вызывают стресс. Поэтому часто критические переходы между возрастными ступенями развития называют просто переходными (из одного состояния в другое).

Слово «кризис» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности. В каждый возрастной период развития подобное состояние становится статистически нормальным, и эти кризисы называют «нормативными».

Критические периоды — инварианты онтогенеза, переходы развития между возрастными, в которых возрастные кризисы относятся к индивидуальному жизненному пути, вместе с тем они тесно связаны друг с другом.

Можно предположить, что индивидуальный жизненный путь человека не сводится к универсальным закономерностям онтогенеза, даже с поправками на индивидуальные вариации, гетерохронность и разные типы развития. Он обусловлен сложной совокупностью условий жизни, от которых зависят стоящие перед личностью на каждом этапе ее развития конкретные задачи, и теми средствами, которыми она располагает для их решения.

В русле рассмотрения нашего подхода генезиса волевой регуляции, интересна теория американских ученых Л.Р. Шеррода и О.Г. Брима, считающих, что развитие нельзя рассматривать однонаправленным или ведущим к одному и тому же конечному состоянию; разные процессы развития могут начинаться и заканчиваться в разные моменты жизни, и развитие в отдельных областях не обязательно имеет сходные траектории или даже сходные принципы; развитие людей протекает неодинаково, и межиндивидуальная изменчивость может отражать изменчивость процесса развития; развитие человека детерминируется множественными факторами, которые могут быть взаимосвязаны, но не сводятся к одной системе влияний; результатом развития является не только индивидуальность личности как продукт, но и субъект как творец своего собственного развития.

Д. Супер (1957) выделено пять стадий профессионального роста и взросления человека:

- стадия кристаллизации: широкий выбор направления деятельности юношеского возраста, который будет определять будущую карьеру;

- стадия спецификации: с 18 до 21 года — продолжение учебы;

- стадия реализации: с 21 по 24 лет — поступление на работу, обучение профессиональному мастерству и смена места работы;

- стадия стабилизации: с 24 до 35 лет — профессиональный рост по определенной специальности;

- стадия консолидации: с 35 лет до момента ухода на пенсию — получение максимального результата деятельности на выбранном поприще.

Эта схема помогает упорядочить знания в области профессионального развития личности, но она не дает полного представления о ее развитии в целом, так как не охватывает все богатство деятельности человека.

В исследовании Гейл Шихи подробно описаны предсказуемые кризисы зрелого возраста. «Каждый переход на следующую ступень развития заставляет человека разрушать соответствующую защитную структуру. Он становится ранимым и чувствительным как эмбрион, но приобретает новую защиту и способность постепенно приспосабливаться к окружающим условиям. Этот переход может продолжаться несколько лет. Преодолев его, мы попадаем в продолжительный период стабильности и относительного спокойствия и обретаем чувство равновесия.

Все, что происходит с нами: окончание учебного заведения, брак, рождение ребенка, развод, получение или потеря работы, — всё влияет на нас. Эти знаменательные события являются вехами в нашей жизни. Однако ступень развития определяется изменениями личности в эти переходные моменты. Личность обладает скрытой тенденцией к изменению, которая реализуется под воздействием знаменательных событий.

Жизнь личности включает в себя внешние и внутренние аспекты. Внешние аспекты

состоят из определенных ценностей: работа, положение в обществе, семья и социальные роли. Внутренний аспект состоит из определенных моментов, важных для каждого из нас, проявляется там, где разрушающие силы начинают выводить человека из равновесия, сигнализируя о необходимости изменения и продвигая его к новой опоре на следующей ступни развития. Такие кардинальные перемены происходят в жизни повсеместно. Решение, которое было правильным на одной ступени развития, может оказаться неверным на другой. Во время перехода разрушающие или конструктивные изменения не только предсказуемы, но и желаемы. Они означают развитие.

В переходные моменты наш образ жизни подвергается внезапным изменениям в четырех измерениях. Первое измерение: внутреннее ощущение себя по отношению к другим. Второе измерение: чувство безопасности и опасности. Третье измерение: наше восприятие времени — достаточно ли у нас времени, или мы начинаем чувствовать его нехватку? Четвертое измерение: ощущение физического спада. Все эти ощущения задают основной тон жизни и подталкивают нас к тем или иным решениям» [5; 6].

В отечественной психологии теория возрастных кризисов принадлежит Л.С. Выготскому, который считал, что возрастное развитие есть регулярный процесс смены стабильных и критических возрастов. По его мнению, «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на предыдущих стадиях» [1].

Идея регулярной смены стабильных (литических) периодов, перемежающихся кризисами, в которых развитие носит взрывной, революционный характер, является для Л.С. Выготского принципиальной, как и идея о противоречии между строением личности и «социальным бытием» [1].

Для определения понятия «возраст» Л.С. Выготский вводит представление о социальной ситуации развития как «исходном

моменте для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [1]. Социальная ситуация развития может быть понята при сопоставлении с идеей Л.С. Выготского соотношения реальной и идеальной формы, при которой идеальная форма — это источник развития, реальная (наличная) форма — движущая сила развития, а социальная ситуация развития — специфическое для данного возраста воплощение соотношения между ними.

Понятие социальной ситуации развития дает возможность ввести различие стабильного и кризисного периода: стабильный период определяется гармонией между средой и отношением ребенка к ней, критический — дисгармонией, противоречием.

Как видно из исследований, анализ жизни взрослого человека достаточно сложен. Как и в детстве, каждый шаг не только ставит перед человеком новые задачи развития, но и требует отказа от тех способов решения, которыми он пользовался до сих пор. Всякий переход на новую ступень заставляет отказываться от какой-то иллюзии, чего-то привычного и удобного во имя развития своей неординарности. Если человек хочет расти, он должен изменить что-то в жизни. Во время перехода с одной ступени на другую разрушающие или конструктивные изменения не только предсказуемы, но и желательны, так как они означают развитие.

В исследованиях К.Н. Поливановой, посвященных психологическому анализу кризисов возрастного развития, показано, что кризисы психического развития являются необходимыми моментами онтогенеза; независимо от внешней симптоматики их внутренним содержанием является субъективация новообразования предшествующего развития. «Действие, специфическое для критического возраста, едино и двунаправлено: имеет конструктивную и деструктивную составляющие. Его деструктивная составляющая разрушает старые формы совместности ребенка и взрослого, а конструктивная — создает новые. Условием двунаправленности действия является его трансформация в

пробующее. Критический возраст разворачивается в определенной последовательности, которая составляет его логическую структуру» [4, 4].

«Мы полагаем, что метод исследования возрастных закономерностей исходно является “полевым”, прослеживающим генезис ситуации развития (в противоположность лабораторному, где предметом может быть изолированное действие, задача). Переживание как субъектная проекция социальной ситуации развития превращает физическую среду обитания (или среду в ее абсолютных показателях) в “жизненное пространство” (по К. Левину) или “среду в ее относительных показателях” (по Л.С. Выготскому). При исследовании стабильных возрастов можно в известных пределах ограничиваться описанием действий или задач действий в их изолированности. Критический возраст, по предположению, по своей сути есть период построения отношений между действием и ситуацией действия, то есть период означивания (или осмысления) действия в связи и по отношению к ситуации. И поэтому при исследовании критических периодов ситуационный анализ есть единственно адекватный метод работы, что, естественно, не исключает и других методов и методических средств, но предъявляет требования анализа в терминах трансформации ситуации» [4, 13].

Таким образом, исследование критических возрастов требует знания теоретической схемы и анализа на ее основании целостного объекта — ситуации действия. Кризис может быть описан как акт развития лишь при условии, что сама ситуация обнаруживается посредством действия.

В психологических исследованиях отечественных психологов проблемы кризисов возрастного развития занимают недостаточное место. После трудов Л.С. Выготского можно выделить лишь несколько работ, которые рассматривают проблему кризиса (Т.П. Гаврилова, К.Н. Поливанова и др.). Нами предпринята попытка рассмотреть характеристику каждого возрастного кризиса психического развития и выделить те осо-

бенности, которые отражают становление и проявление волевой регуляции как личностного уровня произвольной регуляции поведения и деятельности. Каждый кризис, через который проходит развитие личности человека, оказывает специфическое влияние на разные стороны психического развития. Мы предполагаем, что можно описать эти наиболее яркие изменения в становлении генезиса волевой регуляции.

Волевая регуляция, являясь процессом реализации активности личности, направлена на управление деятельностью и поведением, на овладение собой. Ее становление в генезисе осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям: а) развитие и совершенствование мотивационного обеспечения волевой регуляции — мотивационно-побудительное звено; б) выбор и оценка способов реализации волевой регуляции — исполнительское звено; в) определение и оценка результатов волевой регуляции — оценочно-результативное звено.

В качестве основных показателей мотивационно-побудительного звена волевой регуляции нами были выделены следующие:

а) динамические характеристики функционирования его компонентов — сила мотива и цели, мера их устойчивости (о них мы судили по времени выполнения субъектом заданий, количеству попыток и проб решения задач и возвратов к их осмыслению);

б) содержательные характеристики: степень самостоятельности субъекта при постановке целей, мера их осознанности и дифференцированности, направление поиска способов приписывания причин собственных удач и неудач.

Для подтверждения данного предположения мы рассмотрим психологические характеристики каждого возрастного периода от старшего школьного возраста до старости и попытаемся выделить те изменения в волевой регуляции, которые формируются под влиянием социальной ситуации развития, овладения ведущим видом деятельности и особенностями социального окружения. Изучение каждого возраста было проведено

нами по ряду методик (Анкета изучения волевых качеств, «Нерешаемая задача», Мини-сочинение, анализ результатов деятельности, наблюдение за проявлениями волевой регуляции в кризисный период и т. д.) [7; 8].

Кризис старшего школьного возраста называют переходом к взрослости. Симптоматика данного возраста в психологической литературе представлена слишком разнородно. Во-первых, встает задача формирования целостной идентичности, то есть процесса самоопределения. При сформированной идентичности человек оказывается самотожественным, самым собой независимо от ситуации действовани, но одновременно он адекватен ситуации. Формирование идентичности проявляется в предрешенности (принятие на себя повышенных обязательств, прежде всего, преждевременной взрослости), диффузии идентичности (состоянии избегания решений, отказа от поиска собственной идентичности, продление детства), моратории (построение своей идентичности, поиск ответов на вопросы: кто я, какой я), достижения идентичности (возникновение новой самотожественности). В старшем школьном возрасте картина становления компонентов волевой регуляции выглядит более скоординированной. Большинство линий, отражающих те или иные тенденции становления в этом возрасте компонентов волевой регуляции, выглядят плавными, практически не подверженными флюктуациям. Такая картина развития компонентов волевой регуляции свидетельствует о следующем: оценочный подход учащихся к ситуациям ее реализации более унифицируется — становится единообразным, что является следствием происходящих у старшеклассников интеграционных процессов в оценочных звеньях волевой регуляции. Социальная ситуация развития старших школьников, наоборот, требует от них разнообразных подходов как к ее оценке, так и к проявлениям волевой регуляции. Таким образом, разрушение единообразия проявления компонентов волевой регуляции характеризует кризисные явления в развитии личности старшеклассников.

Волевая регуляция в этом возрасте характеризуется целостностью своего проявления, комплементарным соединением всех ее звеньев. Человек становится субъектом собственного развития. Юность, по мнению многих исследователей, считается кризисом вхождения во взрослую жизнь. После восемнадцати лет юноши и девушки чувствуют себя вполне самостоятельными, появляется желание оторваться от дома, быть независимыми. Они проявляют активность, пытаются быть индивидуальностью, в то же время остается чувство незащищенности, желание быть в безопасности, поиск более сильного человека, метания и искания себя под лозунгом: «Я знаю точно, чего хочу!». Происходит внутренняя борьба противоречия между взрослой жизнью и чувством неуверенности в себе, незащищенности, что и способствует появлению кризиса.

Этот период рассматривается психологами как особенный в онтогенезе, так как его содержанием является становление человека как субъекта собственного развития. Самоопределение в юности характеризуется двуплановостью, которая создает исходное противоречие, переживаемое как ценностно-смысловой кризис. Качественные преобразования в целостной системе отношений к миру, себе и людям обусловлены процессом самоопределения, впервые возникающего «аффективного центра» [2]. Социальная ситуация развития данного возраста определяется встречей юноши с изменяющимся миром. В студенческом возрасте интеграционные моменты в функционировании волевой регуляции еще более усиливаются, что находит отражение в прямолинейной динамике становления ее компонентов. Разный уровень развития волевой регуляции у студентов может или способствовать овладению профессиональной деятельностью, или, наоборот, усиливать неспособность изменяться и менять свое поведение, что приводит к кризисным явлениям в развитии личности.

Возрастные кризисы взрослости определяются важнейшей особенностью — мини-

мальной зависимостью человека от хронологического возраста и его максимальной зависимостью от обстоятельств жизни человека — опыта, рода занятий, установок, событий и т. д.

Кризис взрослости охватывает возраст от 20 до 30 лет. Этот кризис Д. Левинсон называет переходом к ранней взрослости. После двадцати трех лет наступает время выбора жизненного пути, достижения целей. В этот продолжительный и более стабильный период перед человеком встают большие и трудные задачи. Он старается превратить мечту в действительность, проявляет кипучую деятельность. Самое главное — делать то, что «должно». В этом возрасте люди считают, что выбор, который они сделали, является окончательным и неизбежным, единственно правильным. Содержание кризиса — встреча живого чувства с его двойником — симулякром — словами *любишь* — *не любишь* и появление в дальнейшем семьи, вступление в брак и начало освоения социальных ролей — матери и отца. Волевая регуляция проявляется в том, что человек может заставить себя делать то, что, по его мнению, является наиболее важным, главным на данном отрезке жизненного пути. Преодоление трудностей и достижение поставленных перед собой целей опирается на имеющиеся у человека волевые качества. Обстоятельства жизни и социальная ситуация развития способствуют укреплению воли, проявлению стабильного уровня отдельных волевых качеств.

Кризис середины жизни охватывает возраст от 30 до 50 лет. В западной психологии он рассматривается как время, когда люди критически переоценивают свою жизнь, анализируют ее. Одни могут быть удовлетворены собой и своими достижениями, другие, напротив, испытывают чувство недовольства собой, и это вызывает болезненные переживания. Человек на протяжении длительного промежутка времени (двадцати лет) в какие-то периоды жизни «делает», а в другие — осмысливает сделанное.

В тридцать лет появляется ощущение новых жизненных сил, понимание того, что

выбор, сделанный ранее, был неудачен, все сводится к росту карьеры. Наиболее противоречивые оценки касаются именно этого кризиса — кризиса середины жизни. Неудовлетворенность сделанным ранее выбором опять ставит человека перед необходимостью делать новый выбор, а иногда и начинать жить с начала. Вместе с профессиональным ростом появляется желание изменить что-то в личной жизни. Происходит сосредоточение на себе, в результате самоанализа открываются новые грани собственной личности. Таким образом, в этот возрастной период человек вновь оказывается на перепутье, так как, достигнув середины жизненного пути, мы видим, где он заканчивается. Утрата молодости, угасание физических сил, изменение привычных ролей — любой из названных моментов может придать переходу характер кризиса.

Остановка в развитии позволяет мужчинам и женщинам осознать, что выбор, который они делают, может быть последним шансом. Отсюда такое рвение к карьере, к профессиональному росту, к руководству. Хочется руководить, добиться признания, стать активным в окружающей жизни. Все это способствует разрушению стабильного периода и появлению кризиса. Иногда этот возраст называют переходным, так как у человека много сил, чтобы чувствовать свои возможности и совершать действия, и достаточно ума, чтобы контролировать свои цели. Человек, поставив задачу самоконтроля собственных чувств, оказывается в большом затруднении при ее решении.

В кризисе перехода к поздней зрелости или старости происходит утрата иллюзий, возникает болезненная неспособность справиться с возможными проблемами — разводами, потерей любимой работы, с физиологическими признаками надвигающейся старости. В это время человек демонстрирует свой индивидуальный стиль проявления воли, наиболее точно отражающий его волевую сферу. Именно в это период человек остается волевым, смелым, решительным, целенаправленным и т. д.

В отечественной литературе перечисленные нами кризисы взрослости не получили достаточного теоретического или экспериментального исследования, в то же время потребность практики в знаниях особенностей проявления развития человека в кризисные периоды велика.

По мнению В.И. Слободчикова, взрослость описывается двумя событийными общностями: воспроизводство и творчество в системе общественных деятельности, творчество в системе экзистенциальных ценностей. В культуре всегда имеются более масштабные общности, вступая в которые человек развивается. Вступая в первую общность, субъект переживает кризис юности — разрыв идеала и реальности, при вступлении во вторую — кризис взрослости — разрыв личного и общечеловеческого смыслов жизни. Кризис способствует тому, что личность заканчивает освоение новых способов взаимодействия и начинается развитие индивида внутри общности. И как результат — в первой общности идет развитие мировоззрения, а во второй — личности (собственной позиции в культуре и истории).

Психологи отметили: среди важнейших составляющих характера человека главное место занимает соотношение между развитостью чувства и воли. В работах Т. Рибо показано, что чувства и воля определяют характер. Для истинного характера требуются два условия: единство и устойчивость. Единство — это направление всех стремлений человека к общей цели. Устойчивость — единство, проявляемое на протяжении более продолжительного времени. Т. Рибо устанавливает три большие группы характеров, отличающиеся по соотношению чувств и воли, — чувствительные, активные и апатичные. Кроткий характер — сильное развитие чувств, слабая воля, слабый интеллект. Созерцательный характер — сильные чувства и ум, слабая воля. Эмоциональный характер — сильное развитие чувств и интеллекта, хорошо развитая воля. Волевая деятельность отличается порывистостью и неравномерностью, волевая регуляция не обеспечивает

управление всеми видами деятельности на одном уровне, поэтому в некоторых проявлениях человек может быть очень волевым, в других случаях волевая регуляция проявляется слабо.

Возраст от 30 до 50 лет называют зрелостью. Само понятие зрелой личности появилось в психологии сравнительно недавно. В возрастной психологии оно практически не применяется. Кто оценивает зрелость личности? Прежде всего она сама и люди, которые ее непосредственно окружают. Именно они через систему своих ожиданий поддерживают в человеке переживание его собственной динамичности, изменчивости. Взрослый человек в период зрелости попадает в ситуацию, когда окружающие склонны воспринимать его как неменяющегося, то есть статичного, как бы неживого, тогда как он таковым не является. Создается противоречие самовосприятия (собственной изменчивости) и восприятия человека окружающими.

К сорока пяти годам равновесие восстанавливается, появляется чувство стабильности, приносящее удовлетворение. В это время может произойти некоторая остановка в развитии, появление покорности судьбе и т. д. Кризисное состояние вернется несколько позднее, к пятидесяти годам. Если в это время человек найдет новую цель и выстроит структуру жизни, то эти годы могут стать лучшими в его жизни.

В пятьдесят лет человек может изменить горизонты своей жизни, появляются новые и далеко идущие проблемы. Интерес к вопросам руководства и планирования, радость слежения за ростом молодых людей, появление желания помочь молодым советом и делом и заслужить их признание. Появляются творческие способности, вторая творческая кульминация. Это возраст для реализации большинства руководящих личностей.

В пятьдесят шесть лет проносится новая гроза. Появляется чувство, что нужно еще раз преодолеть трудное время. Происходит переоценка своих достижений и желание добиться чего-нибудь вновь. Это фаза усвоения старого опыта и появление мудрости, свидетель-

ства зрелости, возраст подготовки к старости, но каждый идет к ней своим путем.

— Становление волевой регуляции связано с возрастными кризисами развития личности, которые могут разрушать установившуюся гармонизацию ее проявления и способствовать пикам развития показателей компонентов волевой регуляции.

— Психологический анализ кризисов возрастного развития показал, что они разрушают становление волевой регуляции, способствуют появлению новообразований в каждом возрасте, дают возможность развиваться личности, влияют на становление характера, позволяют сделать выбор жизненных целей и способов достижения этих целей.

— В период возрастных кризисов, связанных с вступлением человека во взрослость, овладением профессией, карьерой, становлением профессионализма, происходит противоречие между возможностями на данном возрастном этапе и определенным уровнем развития волевой регуляции, обеспечивающим качественное выполнение любой деятельности и овладение ею.

— Для преодоления данного противоречия человеку необходимо не только менять условия, повышать качество выполнения деятельности, но и изменяться самому, менять свои качества, такие, как настойчивость, организованность, деловитость, целенаправленность, то есть волевые качества.

— В процессе деятельности формируется индивидуальный стиль проявления волевой регуляции, который определяет успешность, результативность, качество его профессиональной деятельности и рост карьеры.

— Становление карьеры во многом определяется имеющимся уровнем волевой регуляции, который изменяется в зависимости от успешности деятельности и профессионализма.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984.
2. Бершедова Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития

- как личностное новообразование критических периодов: Дис. ...д-ра психол. наук. М., 1999. — 314 с.
3. Быков А.В. Генезис волевой регуляции. М., 2007. — 248 с.
 4. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (В логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского): Дис. ...д-ра психол. наук. М., 1999. — 296 с.
 5. Психология возрастных кризисов (ранняя зрелость, середина жизни, поздняя зрелость) [электронный ресурс] // URL: <http://lutim.narod.ru/life.htm> (дата обращения: 23.12.2011).
 6. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Мн., 2000. — 560 с.
 7. Шульга Т.И., Быков А.В. Становление волевой регуляции в онтогенезе. М., 1999. — 161 с.
 8. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в кризисные периоды развития личности. Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Моросановой. М. — Ставрополь, 2007. — 487 с.

УДК 159.922.8

Манахов С.В.

Московский государственный областной университет

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И КОРРЕКЦИИ
ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

S. Manakhov

Moscow State Regional University

**PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL REHABILITATION AND CORRECTION
OF TEENAGERS SHOWING ADDICTIVE BEHAVIOUR**

Аннотация. Рассматриваются психологические компоненты психолого-педагогической реабилитации и коррекции девиантного поведения подростков по аддиктивному типу, злоупотребляющих психоактивными веществами в условиях психотерапевтического сообщества. Перечислены основные составляющие реабилитационной программы. Рассмотрены основные принципы и основные задачи психологической и учебно-воспитательной работы в процессе психолого-педагогической реабилитации и коррекции. Описаны различные виды психологической работы, используемые в процессе реабилитации аддиктивных подростков и их родителей (или лиц их заменяющих).

Ключевые слова: терапевтическая среда, реабилитационный процесс, психологические компоненты реабилитации, виды психологической работы.

Abstract. The article considers different components of psychological and pedagogical rehabilitation and correction of teenagers showing deviant behaviour of addictive type by abusing active psychological substances in conditions of psychotherapeutic community. The basic components of the therapeutic program are presented. The main principles and tasks of psychological work in the process of psychological rehabilitation and correction are considered. Different kinds of psychological work with addictive teenagers and their parents (or their legal representatives) are presented.

Key words: therapeutic environment, rehabilitation process, psychological components of rehabilitation, kinds of psychological work.

Терапевтическая среда — это союз пациентов и сотрудников, действующий и исцеляющий моделью здоровых отношений в обществе и семье. Психотерапия средой рассматривается как форма психологической помощи в условиях искусственно контролируемой социальной среды. Под «терапевтическим сообществом» понимается группа людей, задействованных в реабилитации (психологов, педагогов, врачей и реабилитирующихся), объединенных единым пониманием своих целей, задач и способов их решения.

Реабилитация начинается с предъявления запроса на изменение своей жизненной ситуации и полной отмены любых психотропных препаратов, так как на фоне их действия невозможно установление адекватного контакта. Активный двусторонний контакт является обязательным условием начала реабилитационного процесса. Основной психологической характеристикой химической зависимости является отсутствие контакта с действительностью, причем не только с окружающей, но и с внутренней реальностью. Зависимый подросток не является участником реальной жизни и чувствует себя вполне комфортно в иллюзорном мире до тех пор, пока психоактивное вещество позволяет ему поддерживать

этот иллюзорный мир. Указанные особенности неограниченное время сохраняются в полной мере после прекращения употребления и требуют специфической терапевтической работы, направленной на развитие самостоятельной личности. Таким образом, прекращение употребления психоактивных веществ является необходимым условием реабилитации, а не её результатом [3].

Ключевым понятием в реабилитации выступает ответственность, так как именно отрицание ответственности является для зависимого оправданием употребления. Именно с осознания ответственности личности за свою жизнь начинается выздоровление, что является конечной целью реабилитации. Термин «выздоровление» означает вступление в стадию стойкой ремиссии (воздержания), осознанной и активно поддерживаемой самим больным неограниченно долгое время. Выздоровление — это обретение свободы воли, когда человек самостоятельно, осознанно и ответственно решает жизненные проблемы, а не стремится уйти от них с помощью химических веществ, «друзей» или иных «заместителей». В работе с подростками позитивным моментом является то, что при раннем прохождении реабилитации и установлении стойкой ремиссии у подростка есть много ресурсов быть социально адаптированным в жизни без ПАВ с возможностью установления близких отношений [1].

Одним из основных критериев успешной динамики реабилитационного процесса является осознание реабилитантом своих потребностей и способов их удовлетворения [2].

Таким образом, результат реабилитации определяется пациентом, это предмет договора между ним и терапевтическим сообществом, и принадлежит он пациенту. Целью терапевтического сообщества является создание оптимальных условий осуществления всех этапов реабилитации, организация терапевтического процесса, при котором подросток сможет достичь определенного им результата.

Основные принципы терапевтического сообщества:

1. *Принцип «ответственности за безопасность реабилитационной среды».* Каждый участник реабилитационного процесса обязан соблюдать принятые правила и принципы и следить за соблюдением правил и принципов другими.

2. *Принцип сексуальной абстиненции.* Запрещены любые сексуальные контакты.

3. *Принцип отказа от агрессии.* Приветствуются только социально приемлемые формы выражения агрессии, а физическая агрессия, нецензурная брань и оскорбления запрещены.

4. *Принцип «отказа от наркотического прошлого».* Реабилитирующиеся отказываются от всего, что связывает их с прошлым, в котором они употребляли ПАВ (музыка, фотографии, разговоры об употреблении и т. п.).

5. *Принцип подчинения.* Решение Совета психотерапевтического сообщества для участников программы является обязательным для выполнения.

6. *Принцип активности.* Соблюдать распорядок дня, в обязательном порядке посещать все реабилитационные мероприятия, предусмотренные программой реабилитации. Быть готовым помочь другим участникам реабилитационной программы («помогая другим, помогаешь себе»).

Реабилитационная программа, используемая в терапевтическом сообществе, реализуется через ряд составляющих:

— психологическую (индивидуальные и групповые занятия с психологом, релаксация, арт-терапия, тренинги и др.);

— общеобразовательную (обучение по общеобразовательным предметам);

— профессиональную (обучение по программам НПО);

— медицинскую (лечебно-оздоровительные и санитарно-гигиенические мероприятия);

— воспитательную (спортивно-оздоровительные мероприятия, культурологическое развитие, трудовая деятельность, духовное развитие).

Психологические компоненты реабилитации

Основной целью психологической работы в условиях реабилитации подростков с аддиктивным поведением является помощь в изменении малоадаптивного дисфункционального поведения риска на адаптивную форму.

Психологические компоненты реабилитации опираются на реализацию следующих основных принципов.

1. Принцип добровольного согласия на участие в реабилитационных мероприятиях.
2. Принцип дифференцированного подхода к реабилитации.
3. Принцип системности реабилитационных мероприятий.
4. Принцип последовательности и стадийности реабилитационных мероприятий.

Основными задачами психологической работы в условиях реабилитации являются:

1. Формирование у подростков мотивации (установок) на отказ от употребления ПАВ.
2. Формирование осознанной мотивации на включение в реабилитационный процесс и последующее участие в нем.
3. Развитие аффилиации.
4. Развитие активных стратегий проблемно-преодолевающего поведения.
5. Осуществление комплекса терапевтических мероприятий, направленных на деактуализацию патологического влечения к ПАВ, коррекцию психических и соматических нарушений, предотвращение «срывов» и рецидивов.
6. Формирование реальной жизненной перспективы на основе развития личностного потенциала, продолжения образования, развития трудовых навыков.

Психологический компонент программы психолого-педагогической реабилитации и коррекции содержит различные способы психологической интервенции и включает в себя следующие виды психологической работы:

— «Круги». Являются одним из видов групповой психологической работы, направленной на решение организационных вопросов, разбор возникающих проблем,

конфликтов, предоставление обратной связи (участнику программы говорят о том, какие чувства испытывают и как воспринимают и осознают его действия другие члены психотерапевтического сообщества). Обратная связь является одним из ведущих психотерапевтических инструментов, основная цель которой — помочь реабилитанту изменить неадаптивные стереотипы эмоционального реагирования и поведения. «Круги» проводятся 3 раза в день:

1) утренний «круг» — проводится с целью мониторинга психоэмоционального состояния участников реабилитационной программы и планирования распорядка дня;

2) дневной «круг» — проводится с целью мониторинга психоэмоционального состояния членов психотерапевтического сообщества, решения организационных вопросов, предоставления обратной связи членов психотерапевтического сообщества друг другу.

Структура дневного «круга»:

Если на «круге» присутствуют новые участники — представление каждого участника «круга», завершая представлением новых участников.

Разбор нарушений правил или конфликтных ситуаций (схему см. ниже) и/или вынесение поощрений.

Озвучивание дальнейшего распорядка дня.

Озвучивание распределения воспитанников на трудотерапию.

Озвучивание распределения воспитанников по кружковым занятиям.

Обратные связи участников «круга» друг другу.

При разборе нарушения правил и/или конфликтных ситуаций реабилитанты, принимающие участие в конфликтной ситуации или нарушившие принципы и правила психотерапевтического сообщества, проводят анализ и рефлекссию по следующей схеме:

1. Что происходило?
2. Что чувствовал (переживал) в этой ситуации?
3. Зачем это сделал? (Что хотел получить, чего добиться?)

4. Что получил в результате?
5. Что чувствуешь (испытываешь) сейчас?
6. Что можно было сделать в этой ситуации?

3) вечерний «круг» — проводится с целью оптимизации психокоррекционной работы и закрепления значимых событий и переживаний воспитанников, а также для мониторинга психоэмоционального состояния членов психотерапевтического сообщества и развития внутреннего контроля поведения. Используется следующая схема вечернего круга:

- философия реабилитации;
- короткий отчет, как прошел день (значимые события, чувства и действия в связи с ними);
- ощущения, чувства «здесь-и-сейчас»;
- пожелания себе на завтра (планирование значимых дел);
- предоставление обратных связей.

Также структура психологического компонента предусматривает проведение экстренных «кругов». Собрать экстренный «круг» имеет право любой участник терапевтического сообщества. Экстренные «круги» проводятся с целью наиболее быстрого и актуального реагирования на возникновение любой ситуации, сопровождающейся нарушениями правил и принципов Центра, или с целью оказания групповой поддержки в случае изменения психоэмоционального фона воспитанника. Схема проведения экстренного «круга»:

1. Озвучивание повода сбора экстренного «круга» инициатором.
2. Выслушивание участников ситуации:
 - субъективное видение ситуации;
 - чувства в ситуации;
 - действия в ситуации;
 - мотивы деятельности (чего хотел в ситуации);
 - результаты деятельности (что реально получил);
 - представления о способах разрешения данной ситуации (как можно было бы поступить).
3. Предоставление обратных связей участниками терапевтического сообщества:

— как воспринимают члены сообщества действия участника(ов) ситуации (что чувствуют);

— какое влияние на них оказывают действия участника(ов) ситуации.

4. Предложения способов разрешения данной ситуации участниками терапевтического сообщества.

5. Резюмирование способов разрешения данной ситуации.

После проведения экстренного «круга» проводится индивидуальная психологическая консультация воспитанника. В случае, если поводом для сбора экстренного «круга» была конфликтная ситуация, на индивидуальной психологической консультации присутствуют все участники конфликтной ситуации.

— **Советы.** Являются одним из видов групповой психологической работы. На Совете присутствуют все участники программы и сотрудники, связанные с реабилитационным процессом. На Совете происходит перевод участников программы с этапа на этап, рассматриваются наиболее серьезные нарушения и конфликты, принимается решение об отчислении реабилитанта из программы и т. п. Советы проводятся 1 раз в 2 недели или по мере необходимости (экстренный Совет).

— **Психодиагностические мероприятия.** Являются одним из видов психологической работы, направленной на выявление индивидуальных психологических особенностей участников программы с целью составления плана индивидуальной реабилитационной программы для каждого участника и постоянного контроля динамики изменений личности, поведения, деятельности, динамики эмоциональных состояний реабилитанта, его чувств и переживаний в процессе психолого-педагогической реабилитации и коррекции.

— **Малые группы.** Являются одним из видов групповой психологической работы. Работа в малой группе планируется на год и включает конкретные темы психологических занятий, направленных на инфор-

мирование реабилитантов по проблемам аддиктивного поведения, отказ от ПАВ с формированием устойчивой антинаркотической установки личности подростков, их ресоциализацию и реинтеграцию в общество и т. д. Темы психологических занятий могут меняться ситуационно, в связи с возникающими потребностями реабилитационного процесса. При проведении малых групп преимущественно используются следующие методы: групповая дискуссия — дает возможность в процессе обсуждения высказывать свое мнение на основании своих знаний и опыта, делиться впечатлениями и чувствами в рамках определенной темы; brain-storm («мозговой штурм») — стимулирует свободное выражение мыслей, представлений по отношению к обсуждаемой теме, способствует формированию навыка выслушивания мнений других участников группы.

— **Тренинги.** Являются одним из видов групповой психологической работы. Проводятся наряду с малыми группами с целью развития у участников программы навыков, необходимых для успешной адаптации в обществе, и формирования способности конструктивного общения с окружающими. При проведении тренингов, помимо перечисленных выше методов, используется обучение практикой действия (ролевые игры, моделирование, практика домашних заданий и др.).

— **Индивидуальные консультации.** Являются индивидуальной формой психологической работы. Тематика консультации обусловлена индивидуальной программой реабилитации или актуальными запросами реабилитанта. Индивидуальные консультации проводятся не менее 2-х раз в неделю на начальных этапах («Новичок» и «Житель») и не менее 1 раза в неделю на следующих этапах («Опекун» и «Выпускник»). Основная трудность в проведении индивидуальных консультаций — отсутствие мотивации на их посещение и установочное негативное отношение к взрос-

лым. В связи с этим на начальных этапах работы с подростком устанавливается контакт, выстраиваются доверительные отношения, формируется интерес к своей личности и создавшейся жизненной ситуации.

— **Релаксация.** Является одним из видов групповой психологической работы, направленной на снятие негативного психоэмоционального напряжения участников программы.

— **Проведение лекций.** Является одним из видов групповой работы, направленной на информирование и изменение системы представлений воспитанников по отношению к собственным индивидуально-типологическим особенностям, специфике подросткового возраста, особенностям аддиктивного поведения, стилям поведения и общения и т. д. Лекции для воспитанников проводятся с периодичностью 1 раз в 2 недели, продолжительность лекционных занятий — 1 час.

— **Индивидуальная работа с родителями.** Является одним из видов индивидуальной психологической работы, направленной на предоставление родителям информации об индивидуально-типологических особенностях их детей, разбор конфликтных ситуаций между родителями и детьми, помощь в выработке стратегий конструктивного общения и взаимодействия между родителями и подростками. Трудность этой работы заключается в низкой мотивационной включенности части родителей в реабилитационный процесс, что отражается, в том числе, на регулярности посещения индивидуальных консультаций.

— **Родительские группы.** При принятии подростка в Центр родители (или лица их заменяющие) автоматически становятся участниками реабилитационного процесса и обязаны посещать и активно участвовать в работе в родительской группе. Данные группы проходят с периодичностью 1 раз в 2 недели. Родительские группы являются одним из видов групповой пси-

хологической работы, направленной на предоставление информации об особенностях подросткового возраста, аддиктивном поведении, принципах и стилях общения и воспитания и т. д.; изменение системы представлений по отношению к сложившейся семейной ситуации; развитие у родителей навыков конгруэнтной коммуникации, конструктивного общения и взаимодействия с подростками и т. д. Проводятся в виде тренингов, групповых дискуссий, ролевых игр.

Воспитательный психолого-педагогический компонент реабилитации

Основной целью воспитательной работы является формирование личности подростка с устойчивыми социально-позитивными установками. Указанная цель может быть достигнута за счет разработки и реализации комплекса воспитательных мероприятий, предусматривающих использование в реабилитационной программе гибкой системы индивидуальных и общих стимуляций, поощрений, индивидуализированного подхода к организации учебно-воспитательного процесса.

Ведущими принципами учебно-воспитательной работы в системе реабилитации являются:

1. Принцип учета индивидуально-типологических особенностей реабилитанта.
2. Принцип поэтапного формирования деятельности.
3. Принцип системности.

Для реализации воспитательного компонента реабилитационной работы необходимо решение следующих **задач**:

— создание благоприятных социально-психологических условий для поэтапной адаптации в условиях реабилитационного учреждения;

— информирование по правилам и принципам реабилитационного учреждения;

— контроль соблюдения правил и принципов учреждения, режима дня;

— наблюдение и контроль психоэмоционального состояния и деятельности воспитанников;

— помощь в решении социально-бытовых проблем;

— помощь в овладении основными жизненными навыками, бытовыми умениями, выработке способности к регулярной учебной и трудовой деятельности;

— педагогическая диагностика;

— приобщение подростков к творческой деятельности, спорту;

— нормативная организация досуга;

— формирование у подростка представлений об общечеловеческих ценностях и здоровом образе жизни;

— постепенное изменение позиции взаимоотношения в системе «воспитатель ↔ воспитанник», направленное на расширение самостоятельности самого воспитанника;

— сотрудничество с воспитанником во всех видах деятельности;

— изучение системы семейных взаимоотношений воспитанников, помощь в восстановлении семейных отношений и социальных связей.

Одной из задач успешной реализации воспитательного компонента реабилитационной работы является систематическое усовершенствование, направленное на овладение сотрудниками новыми знаниями и навыками, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности в условиях психолого-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением по аддиктивному типу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Егоров А.Ю. Возрастная наркология. М., 2002. — 272 с.
2. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков. СПб., 2005. — 436 с.
3. Наркология: национальное руководство / Под редакцией Н.Н. Иванца, И.П. Анохиной, М.А. Винникова. М., 2008. — 720 с.

УДК 316.6

Анташко Ю.А.

Московский городской психолого-педагогический университет

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИДЕАЛЬНОМ РОМАНТИЧЕСКОМ ПАРТНЕРЕ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ МОСКВЫ

Y. Antashko

Moscow City University of Psychology and Education

MODERN MOSCOW YOUTH'S EXPECTATIONS OF AN IDEAL ROMANTIC PARTNER

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию представлений московских студентов о характеристиках идеального романтического партнера. В ней представлен анализ результатов проведенных нами фокус-групп. Данное исследование позволило выявить наиболее популярные характеристики, встречающиеся в данных фокус-группах. Проанализировав данные, мы пришли к выводу, что в наиболее популярных качествах выражены современные тенденции, влияние культуры и социально одобряемые стереотипы, а индивидуальные различия выражаются в профилях степени значимости, которую испытуемые придают характеристикам, а также в наименее популярных характеристиках.

Ключевые слова: семейная психология, представления, характеристики идеального романтического партнера, фокус-группы, популярные качества, индивидуальные различия, степень значимости.

Abstract. The present article is dedicated to the study of Moscow students' conception about ideal romantic partner characteristics. It analyzes the results of the conducted focus groups. The given study allows of revealing the most popular characteristics of an ideal romantic partner in the given focus groups. Having analyzed the data we came to the conclusion that the most popular qualities reflect modern tendencies, culture influence and socially approved stereotypes whereas individual differences are realized in degrees of importance that the subjects attach to the characteristics and in the least popular characteristics as well.

Key words: family psychology, notions, ideal romantic partner characteristics, focus groups, popular qualities, individual differences, degree of importance.

Сегодня семейная психология является одной из популярных и востребованных областей науки. Вопросы построения отношений в паре, различные аспекты эффективности этих отношений затрагивали семейные психологи В. Сатир, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер, О.А. Карабанова и др. [1; 4; 7; 9], многие философы (Стендаль, Э. Фромм, Фукко) и, разумеется, социальные психологи, например Д. Майерс [5], касались вопросов любви между мужчиной и женщиной. Среди зарубежных авторов этими вопросами занимались Дж. Боулби, М. Эйнсворт, В. Бирман, М. Сперлинг, П. Колинз и многие др. [10; 11; 12; 13], но, несмотря на это, эмпирических исследований в этой области очень мало. Особенно недостаточно исследований, связанных с началом отношений и тех факторов, которые влияют на их последующий исход. Если мы обратимся к теме романтических отношений, то здесь столкнемся с недостатком не только эмпирических исследований, но и теоретических осмыслений.

По сведениям Госкомстата, процент разводов относительно зарегистрированных браков в России в 2007 г. составил 54 %, в 1992 г. было зарегистрировано 60 % разводов, а в 2000 — 69 %, в Белоруссии — 62 %, в Украине — 55 %. Для сравнения: В США средний процент разводов — 45,8 %, в Канаде — 48 %, в Англии — 42,6 %, во Франции — 38,3 %, В Японии —

всего 27 %, а самая низкая цифра разводов — в Индии, где только 11 браков из 1000 заканчиваются разводами (1,1 %) [8]. Данная картина демонстрирует крайнюю необходимость изучения тех факторов, которые прямо и косвенно влияют на удовлетворенность отношениями. И одним из таких факторов является критерий выбора партнера. В данной статье мы хотели бы обратиться к такой теме, как представления о качествах и характеристиках идеального романтического партнера у учащейся молодежи Москвы на примере анализа фокус-групп.

Когда мы работаем с категорией отношений, то должны учитывать, что на представления влияют два основных параметра: культура и индивидуальные предпочтения. Причем мы сталкиваемся с влиянием сразу нескольких культур. На представления человека влияет культура страны, города и даже региона, где он проживает, а также культура его семьи (семейные мифы и ценности), наконец, культура тех социальных групп, к которым он принадлежит или которые являются для него референтными. Среди всего этого многообразия влияний существует элемент индивидуальных предпочтений.

В монографии «Психология и культура» Дэвид Мацумото рассматривает исследование, проведенное Басом и его коллегами, которые собрали данные по 37 выборкам общим числом 10000 респондентов из 33 стран [5]. Эти результаты наиболее интересны тем, что при оценке характеристик партнера в порядке предпочтения мужчины и женщины продемонстрировали высокий уровень согласия относительно желательных черт. На первом месте оказались качества «добрый» и «понимающий», на втором — «умный», на третьем — «интересная личность».

Целью нашего исследования было обнаружить качества, которые являются наиболее предпочтительными в образе идеального партнера у участников фокус-групп. Мы отталкивались от следующих гипотез: 1) существуют наиболее популярные и востребованные характеристики, в которых отражено влияние культуры и современные

тенденции; 2) индивидуальные предпочтения проявляются в наиболее редких характеристиках, а также в индивидуальном профиле предпочтений наиболее популярных характеристик. В ходе исследования мы решали следующие задачи: собрать максимально широкий список качеств (на данном этапе испытуемые работали независимо друг от друга), далее в ходе дискуссии и дальнейшего обсуждения выявить наиболее популярные качества и наилучший способ их описания. Для решения данных задач мы использовали метод фокус-групп.

Нами было проведено 3 фокус-группы. Испытуемыми стали студенты 3-4 курсов факультетов экономики Института предпринимательства и права (10 человек), химии и биологии МГУ (8 человек), а также социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета (12 человек). В целом в исследовании приняли участие 30 человек, 12 из которых были мужчины и 18 — женщины. Целью наших фокус-групп было выявление наиболее популярных характеристик, используемых студентами при описании идеального партнера, с которым они хотели бы строить долгосрочные отношения. Испытуемым давалась следующая инструкция: «Представьте себе идеального человека, с которым вы бы хотели построить длительные отношения. Какими качествами и характеристиками он непременно должен обладать? Запишите эти качества, вы не ограничены во времени и в количестве характеристик, пишите все, что сочтете необходимым». Далее студентам предлагалось обсудить полученные результаты. В ходе совместной дискуссии выявлялись наиболее желательные и популярные характеристики, прояснялось значение некоторых из них, а также подбирались синонимы или слова, наиболее полно отражающие необходимые качества. Ниже мы приводим полный список качеств, полученный со всех фокус-групп (для удобства все характеристики приведены в мужском роде, то же справедливо и для женщин), туда вошли следующие характеристики:

Активный, адекватный, без вредных привычек, вежливый, веселый, верный, внимательный, воспитанный, гибкий, гармоничный, дипломатичный, дисциплинированный, добрый, жизнерадостный, жизнелюбивый, заботливый, занимающий высокое положение в обществе, зрелый, здоровый физически, искренний, искушенный (опытный), интересный, красивый, мужественный / женственная, любящий, любит детей, легкий на подъем, любознательный, мудрый, наслаждающийся жизнью, надежный, напористый, находчивый, нежный (ласковый), независимый, необщительный, молчаливый, не ревнивая, обаятельный, общительный, оптимист, ответственный, отзывчивый, открытый, пассивный, педантичный, пессимист, пойдет ради любимого «на все», понимающий, позитивный, порядочный (добросовестный), помогающий в быту, непринхотливый в быту, практичный, разносторонний, разумный, в меру ревнив, решительный, романтичный, развивающийся, самостоятельный, сдержанный, сильный физически, спортивный, сексуальный, стильный, семейный, скромный, сообразительный, социально активный, спокойный, способен пойти ради любимого на все, смелый, сотрудничающий, склонный к риску и экспериментам, тактичный, творческий, терпеливый, трудолюбивый, честный, уверенный в себе, умный, уважающий мнение партнера, упорный, увлеченный, уравновешенный, умеющий отдыхать, умеющий слушать, хозяйственный, харизматичный, целеустремленный, чуткий, с чувством юмора, эмоциональный, эмоционально устойчивый, щедрый.

Итак, наиболее популярными качествами среди наших участников стали (в скобках указано число испытуемых, независимо друг от друга назвавших данное качество как необходимое): доброта (10) и ум (9), так же, как и в исследовании Баса. Высокой популярностью пользовались такие качества, как мужественный/женственная (8), верный (7), заботливый (7), разумный (7). Средней популярностью пользовались такие качества как: ответственный (6), целеустремленный (6), уверенный в себе (6), понимающий, от-

зывчивый (5), терпеливый (5), общительный (5), без вредных привычек (5), красивый (5). Следующие по популярности были такие характеристики, как нежный/ласковый (4), чуткий (4), искренний (4), хозяйственный (4), веселый / с чувством юмора (4), активный (3), физически здоровый / спортивный (3). Остальные характеристики указывались один или два раза.

В наиболее популярных характеристиках можно увидеть культурно специфический аспект, а также современные тенденции. Абсолютное преобладание таких качеств, как доброта и ум (не только в нашей выборке, но и в исследовании Баса), по-видимому, обусловлено универсальными представлениями о добродетели. Несмотря на то, что эти качества являются культурными стереотипами (ведь в конечном итоге, общество определяет, что такое добро и зло и каковы критерии ума и разумности), именно эти качества в своей первооснове являются отличительными чертами человека, без которых не могло произойти выживание нашего вида. Доброта как основа заботы о своем сообществе в целом и его отдельных членах и Ум как основа выживания и компенсации физической слабости человека перед остальными видами.

Далее мы воспользовались моделью Хофстеде для интерпретации полученных данных [9].

Достаточно высокий уровень коллективизма и феминности в нашей стране может влиять на популярность таких характеристик, как верность, заботливость, общительность, отзывчивость, терпеливость, веселый нрав, чуткость, искренность. Сюда же можно отнести появление в списке такой характеристики, как способность пойти ради любимого «на все».

Современные тенденции можно проследить в следующих качествах: ответственный, целеустремленный, уверенный в себе, активный, без вредных привычек, красивый, физически здоровый, спортивный. Прочитав этот ряд, мы получаем образ современного телемедицинского героя.

Наличие таких качеств, как хозяйственный, помогающий, непринхотливый в быту, семейный и любит детей указывает на практическую

ориентацию некоторых испытуемых, в данном случае мы наблюдаем представления не только о самом партнере, но и о совместной жизни.

Что касается особенностей участников мужского и женского пола, можно отметить, что в целом список качеств, предъявляемый женщинами, был более широким. Ряд мужчин обходились лишь 2-3 характеристиками, в то время как женщины описывали не менее 5-6. Также категория качеств, которую мы определили как образ современного героя, встречалась чаще у женщин. Уверенность в себе, активность, целеустремленность и ответственность не назывались мужчинами вообще или в единственном варианте.

Теперь обратимся к динамическим процессам, протекавшим в фокус-группах [3]. Дискуссии проходили в форме мозгового штурма. На первом этапе выдвижения всех альтернатив возник феномен группового давления, это главным образом коснулось мужской части коллектива. В этих группах мужчины разбились на две подгруппы. Одна из них образвала мини-группу «настоящих мужчин», которые согласовывали свои точки зрения друг с другом и пытались высказывать жесткую критику на мнение оставшихся членов мужской группы, а также стремились поляризовать свою точку зрения с женской частью группы. Они высказывали более стереотипные суждения, а характеристики, которые назывались другой половиной мужского состава и соответствовали их индивидуальным предпочтениям, отвергались. Таким образом, более явно был выражен и феномен руководства, так как ведущему пришлось строго регламентировать поведение в группе и дать возможность всем членам группы участвовать в дискуссии и отстаивать свою точку зрения. Тем не менее заключительный процесс критического анализа характеристик во всех группах протекал плодотворно, а когда был составлен общий список, участники увлеченно и согласованно вносили корректировки и искали наиболее подходящие определения.

В ходе анализа наших данных мы пришли к выводу, что в наиболее популярных качествах выражены современные тенденции,

влияние культуры и социально одобряемые стереотипы. Индивидуальные различия, с нашей точки зрения, следует искать в наименее популярных характеристиках, а также профилях степени значимости, которую испытуемые им придают. Данные результаты могут использоваться практическими психологами, работающими с молодыми людьми, вступающими в семейную жизнь, при разработке курсов подготовки к браку. А также с клиентами, которые обращаются с запросом разобраться в своих предпочтениях относительно противоположного пола и сделать поиск партнера максимально эффективным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Общение и межличностные отношения // Психология влияния / Сост. А.В. Морозов. СПб., 2001. — 31-42 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. 5-е изд. М., 2004 — 365 с.
3. Дмитриева Е.В. Фокус-группы в маркетинге и социологии. М., 1998. — 144 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учеб. пособие. М., 2005. — 320 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб., 2007. — 794 с.
6. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. — 718 с.
7. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ.: улучш. Изд. М., 1992. — 192 с; ил.
8. Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» / Отв. ред. А.М. Айламазян. М., 2000. — 380-408 с.
9. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М., 2008. — 736 с.
10. Ainsworth M.D.S. Attachments beyond infancy // American Psychologist. 1989, Vol. 44. № 4. — Pp. 709-716.
11. Alon E., Kedem P., Levy-Shi R., Shulman S. Intimate Relationships Among Adolescent Romantic Partners and Same-Sex Friends: Individual and Systemic Perspectives // New Directions for Child Development, 1997. Vol. 78. Pp. 37-51.
12. Berman W.H., Sperling M.B. The structure and function of adult attachment. // Attachments in adults: Clinical and Developmental perspectives. New York — London: Guilford press, 1994. — Pp. 3-26.
13. Collins W.A., Furman W., Welsh D.P. Adolescent Romantic Relationships // Annual Review of Psychology. 2009. Vol. 60. — Pp. 631-652.

УДК 159.992

Веденеева Г.И.

Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

ТИПЫ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПАРАМЕТРАМИ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ И НАРУШЕНИЯ ИХ КОНГРУЭНТНОСТИ

G. Vedeneyeva

Voronezh Regional Institute for Retraining of Educators

TYPES OF MORAL SPHERE PARAMETERS INTERRELATIONS AND INFRINGEMENTS OF THEIR CONGRUENCY

Аннотация. На основе теоретических и эмпирических методов исследования представлена модель возможных типов взаимосвязей между когнитивными, эмоционально-мотивационными и поведенческими компонентами нравственной сферы личности. Дан анализ причин нарушений конгруэнтных связей между параметрами, предложены меры по их устранению. В центре внимания автора — формирование компетентности педагога в определении задач-доминант в нравственном становлении школьников. Прослеживается влияние ученического коллектива и социально значимой деятельности на формирование нравственного опыта школьников, развитие их моральных качеств.

Ключевые слова: нравственное воспитание, когнитивные, эмоционально-мотивационные и поведенческие компоненты, задачи-доминанты.

Abstract. On the basis of theoretical and empirical methods of research the article presents a model of possible types of interrelations between cognitive, emotional, motivational and behavioural components of a person's moral sphere. The causes of parameters incongruence have been analyzed and the measures to eliminate them have been suggested. The author's attention is focused on the formation of teacher's competence in defining the tasks-dominants in schoolchildren's moral development. The paper traces the influence of students' collective and socially significant activity on the formation of schoolchildren's moral experience and their moral qualities development.

Key words: moral education, cognitive, emotionally-motivational and behavioural components, tasks-dominants.

Сложность работы педагога в воспитании нравственности школьников заключается в трудности установления соответствия полученного результата поставленной цели. Определенный педагогом образ желаемого будущего в своем движении к намеченному результату претерпевает путь, называемый внутренним миром человека. На основе каких мотивов, чувств или убеждений сформирована линия поведения ребенка — вот что в первую очередь беспокоит воспитателя, и не потому, что не важен реальный продукт от сделанного поступка, а потому, что совершение нравственных поступков может сойти на «нет» не только в отсутствии педагогического контроля, но и при его наличии.

Трудность решения практических вопросов нравственного становления личности не означает отстраненность психолого-педагогических наук от исследования этих вопросов, от дальнейшего выявления закономерностей в области воспитания морали.

В теории педагогики и психологии нравственности в настоящее время необходимо определить и систематизировать компоненты нравственной сферы, выявить взаимосвязи и взаимозависимости между ними в процессе решения актуальных вопросов нравственного формирования личности. Исходя из того, что каждая личность является моральным субъектом,

все её характеристики одновременно являются и нравственными категориями. В связи с этим все параметры внешней и внутренней активности ребенка составляют содержание нравственной сферы личности.

В содержании нравственной сферы следует выделить когнитивную, эмоционально-мотивационную и поведенческую составляющие [1].

К когнитивной составляющей относятся: способность к распознаванию качества поступка, (моральная чувствительность), нравственные понятия, мировоззрение, совесть и другие компоненты, благодаря которым субъект воспринимает социальные явления и осмысливает их по критерию «добро-зло». Указанные параметры образуют когнитивное «Я».

Эмоционально-мотивационная составляющая включает: мотивы, переживания, эмоции, чувства. Вместе они образуют эмоциональное «Я».

Поведенческая составляющая образована такими компонентами, как поступок, привычки или стереотип поведения, на основе которых вырабатывается характер личности, её индивидуальность.

Параметры (гр. *parametron* — отмеривающий), представляющие обобщенные характеристики свойств изучаемых явлений в научном исследовании, связаны между собой отношениями сопряжения, выражающимися в том, что каждый «промежуточный» компонент представляет собой явление по отношению к компоненту предшествующему и является сущностью по отношению к последующему.

Отношения детерминированности и сопряжения порождают конгруэнтную связь между параметрами. Конгруэнтность (лат. *congruens, -ntis* — соразмерный, соответствующий) предполагает согласованность элементов системы (нравственной сферы)

между собой, т. е. это непротиворечивость мыслей, чувств и поступков человека. Все компоненты личности работают вместе, в «унисон», преследуя единую цель. В рамках исследования проблем нравственности такой единой целью является стремление человека к достижению добра. В этом случае взаимосвязь нравственных параметров личности мы называем «гармонично конгруэнтной» (гармонией). В случае же направленности личностных компонентов в противоположную сторону взаимосвязь между ними будет характеризоваться как «дисгармоничная».

Используя теоретические методы анализа и синтеза, смоделируем систему возможных типов взаимосвязей между когнитивными, эмоционально-мотивационными и поведенческими компонентами нравственной сферы следующим образом (см. табл. 1). В таблице знак «+» означает наличие качества нравственности, т. е. содержание параметра согласуется с общепринятыми нормами поведения, знак «-» указывает на его отсутствие.

Как показано в таблице, сбалансированными, но диаметрально противоположными являются 1 и 8 типы взаимосвязи. Промежуточные типы имеют признаки дисбаланса, перемещающиеся от одного «полюса» к другому. Задача педагога — устранить дисбаланс, направить развитие компонентов нравственной сферы по «вектору добра», создать условия для укрепления линии «гармоничной конгруэнтности».

Устранение дисбаланса прежде всего предполагает выяснение причины нарушения конгруэнтности между компонентами. Предложенная модель типов взаимосвязей, отраженная в табл. 1, одновременно является механизмом для объяснения причин нарушения согласованности между параметрами. Она позволяет «достроить» результаты наблюдений и других методов изучения педагогом поведения учащихся.

Таблица 1

Типы взаимосвязей между параметрами нравственной сферы

№ п/п	Параметры когнитивной составляющей	Параметры эмоционально- мотивационной составляющей	Параметры поведенческой составляющей	Типы взаимосвязей
	к	эм	п	
1	+	+	+	«гармония» (кэмп)
2	+	+	–	«добрые намерения» (кэм)
3	+	–	+	«пробел» (кп)
4	+	–	–	«старт» (к)
5	–	+	+	«зов сердца» (эмп)
6	–	+	–	«безволие» (эм)
7	–	–	+	«случайность» (п)
8	–	–	–	«дисгармония» (0)

Атрибуция (лат. *attributio* — приписывание) нарушения взаимосвязей параметрических объектов и примерное содержание педагогической работы по обеспечению их гармоничной конгруэнтности представлены в табл. 2. Основная причина дисбаланса состоит в отсутствии качества нравственности в тех или иных звеньях цепи: мысли — чувства — действия.

С целью восполнения желаемого качества в арсенале педагога имеются различные методы воспитательной деятельности, используемые педагогом в зависимости от причины нарушений конгруэнтности параметров.

Для типов взаимосвязей **эмп+эм+п** доминирующими являются методы по ознакомлению детей с правилами поведения, с необходимостью их выполнения (этические и эвристические беседы, рассказ, пример, прямое и косвенное требование, диалог, дискуссия, поисковый метод, исследовательский и другие методы информационно-когнитив-

ного характера). Они направлены на обеспечение осмысления детьми нравственной сущности поступков, других социальных явлений. Через анализ совершаемых или наблюдаемых поступков и его последствий педагог стремится подвести ребенка к общему выводу о нормах поведения, принятых в обществе.

При наличии типов связей **кэм+к+эм** в процессе формирования конгруэнтной линии «гармония» преобладающими выступают методы, способствующие включению школьников в социально значимые виды деятельности, направленные на развитие в детях силы воли, смелости в отстаивании известных правил культурного поведения и совершения добрых поступков. С этой целью педагог использует методы поручения, создание ситуаций выбора или воспитывающих ситуаций, упражнение, метод социального проектирования и др.

Таблица 2

Атрибуция дисбаланса между компонентами нравственной сферы и педагогические меры по его устранению

№ п/п	Типы взаимосвязей между параметрами нравственной сферы	Причины нарушений конгруэнтности	Содержание работы по устранению нарушений конгруэнтности
1	«гармония» (кэмп)		
2	«добрые намерения» (кэм)	Отсутствие реального опыта совершения детьми добрых поступков.	Включение школьника в социально значимые виды деятельности, приобретение опыта совершения нравственных поступков
3	«пробел» (кп)	Не сформированы нравственные мотивы, внутренние побуждения	Обеспечение интеграции знаний и чувств ребенка, нахождение стимулов, лично значимых для него
4	«старт» (к)	Знание правил поведения лишено эмоциональной основы, не подкреплено реальными поступками	Развитие умения прогнозировать ожидаемые изменения в процессе реализации нравственного правила или поступка по критерию «добро — зло»
5	«зов сердца» (эмп)	Эмоции и поступки лишены осознанности необходимости совершения добрых дел	Через суждения, детскую рефлекссию обеспечивать осмысление детьми нравственной сущности поступков
6	«безволие» (эм)	Желания, чувства, мотивы спонтанны и безрезультатны	Развивать в детях силу воли, смелость в отстаивании известных правил культурного поведения и совершения добрых поступков
7	«случайность» (п)	Поступок не регулируется знаниями поведения, пережитыми чувствами	От конкретного поступка, анализа его последствий вести ребенка к общему выводу о нормах поведения, пробуждая в ребенке моральные чувства и эмоции
8	«дисгармония» (0)	Не усвоены знания должного поведения, обедненность нравственных чувств, аморальность поступков	Использование информационно- аффективных методов нравственного воспитания, методов со- моделирования и само-моделирования поведения

Типы взаимосвязей **к+п+кп** требуют «восполнения» эмоциональной составляющей для нахождения стимулов, лично значимых для ребенка, для пробуждения и развития в ребенке детских эмоций как сигналов-переживаний. По замечанию А.Н. Леонтьева, возникая в предметных ситуациях, эмоциональные состояния «как бы “метят” на своем языке эти ситуации и отдельные объекты» [2, 199]. В данную группу методов относятся аффективные-эмпатические методы: упражнения на децентрацию, рефлексия, поощрение, наказание, педагогическая под-

держка и другие методы, способствующие развитию чувства сострадания, сочувствия, отзывчивости, радушия, эмпатии.

Гармоничная конгруэнтность — это чувственно-осознанная линия поведения, включающая в себя знание нравственных норм, нравственные чувства, нравственный мотив, нравственный поступок.

Аспект осознания нравственной сущности поступка как социального явления выражен в типе взаимосвязи «старт». Уже на стартовом этапе организации той или иной деятельности со школьниками педагог стре-

мится к обеспечению условий для формирования способности к распознаванию качества социального явления по критерию «добро — зло». Развитие этой способности выражается в умении ребенка прогнозировать «добрые изменения», которые последуют за осуществлением намеченного дела, а именно: для себя, для других, для общества. Формирование данного умения в нашем исследовании определяется как ведущая задача (задача-доминанта) в процессе нравственного воспитания школьников.

Например, при проведении классного часа «Легенда русского оружия» (Рамонский лицей Воронежской области), посвященного памяти земляка рамонских школьников С.И. Мосина, к задачам-доминантам отнесены следующие:

1 (*когнитивный аспект*). Донести до сознания школьников социальную значимость темы классного часа и прогнозировать потенциальные изменения:

а) для себя — расширить знания и представления о детстве и инженерной деятельности земляка, лучше знать историю своего края;

б) для школы, своего поселка — пополнить экспозицию школьного краеведческого музея материалами, рассказывающими о жизни С.И. Мосина; бережно относиться к памятнику, установленному в его честь в Рамони;

в) для общества — на примере жизни и деятельности С.И. Мосина учиться служить Отечеству, быть полезным своему народу.

2 (*эмоционально-мотивационный аспект*). Вызвать в детях чувство восхищения своим земляком, его талантом военного конструктора, желание следовать его примеру служения Родине.

3 (*поведенческий аспект*). Включить учащихся в работу по пополнению музейной экспозиции, посвященной С.И. Мосину, по благоустройству территории памятника знаменитому земляку.

Подобная работа по выдвижению задач-доминант нравственного формирования личности способствует развитию таких качеств мышления педагога, как системность,

оперативность, гибкость. Педагог отдает себе отчет в том, что он должен донести детям о целевых установках предстоящего дела. Отбирает тот инструментарий, который поможет ему воздействовать на разум, чувства и поступки детей.

Следует заметить, что осознаваемые ожидаемые изменения в процессе прогнозирования нравственного поступка «для себя» при благоприятных условиях проецируются субъектом на интересы ближайшего и отдаленного социума, т. е. то, что приобретет личность, в перспективе будет полезно обществу.

Умению прогнозировать нравственные изменения в социуме в связи с предполагаемым поступком ребенка необходимо учить еще с дошкольного возраста. Выдвижение педагогом задач-доминант по прогнозированию вместе с детьми нравственных аспектов-изменений в окружающей жизни в нашем исследовании определено как одно из условий повышения эффективности нравственности формирования личности. Мы поддерживаем идею Н.Е. Щурковой о возведении этой работы в ранг обязательной, что позволит в дальнейшем благодаря своей систематичности выполнять эту работу автоматически [4]. Автоматически выполняемые действия педагога создают основу для выработки у детей умений и навыков самостоятельно определять нравственное качество социальных явлений.

Весь комплекс параметров представляет собой интегрированное целое, ибо в каждую единицу времени человек пребывает лишь в одном психическом состоянии.

На интегрированность компонентов нравственной сферы указывают и другие исследователи обозначенной проблемы. «Нравственная сфера личности — это интегральное взаимодействие когнитивного (нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные образы, нравственные нормы), эмоционального (нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях), поведенческого компонентов (нравственное поведение, поступки и дей-

ствия в их мотивационной направленности) в личностной сфере, обеспечивающее единство нравственного сознания и поведения», — утверждают Р.В. Овчарова и Н.В. Мельникова [3]. Исследователи подчеркивают, что именно единство и взаимодействие всех компонентов нравственной сферы обеспечивают высший уровень нравственного развития личности.

Важное значение в процессе интегрирования компонентов нравственной сферы имеет событийность того или иного внеклассного мероприятия. В нашем эксперименте оно обеспечивалось: а) утверждением в деятельности достоинства личности, её самоценности; б) возникновением этических и эстетических чувств и понятий высокой обобщенности; в) достижением учеником значимых успехов, результатов деятельности; г) воздействием эмоционально насыщенных фактов на нравственную сферу личности.

Интегрирование компонентов осуществлялось благодаря положительным мотивам, эмоциям и личностному смыслу, для развития которых педагог ищет различные психолого-педагогические средства, способствующие их осознанию и направляющие знания, чувства и поступки детей к совершению добрых поступков.

Параметры нравственного развития личности, особенности которых формируются в процессе взаимодействия субъекта с объективной реальностью, изменчивы и за-

висят от ряда факторов, обуславливающих развитие личности. Среди них: особенности семейного воспитания, стиль деятельности педагога, психологический климат школы и класса в частности, генетическая предрасположенность ребенка к тому или иному типу социального поведения и др.

Контролируемыми факторами в воспитательной работе прежде всего являются ученический коллектив и организация социально значимой деятельности. Влияние этих факторов на изучаемый отклик и его изменение под воздействием других параметров нравственного развития детей и составило основное содержание нашего исследования. Как показали результаты исследования, по мере взросления детей всё большее значение приобретает влияние сверстников, детское сообщество школьников благодаря педагогическому влиянию преобразуется в коллектив как источник формирования нравственного опыта школьников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Веденеева Г.И. Построение базисной сетки нравственных понятий // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Тамбов, 28 октября 2011 г. Тамбов, 2011. — С. 44-46.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. М., 1977. — 304 с.
3. Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Психологическая структура нравственной сферы личности подростка // Педагогическое образование в России, 2011. № 3. — С. 103-108.
4. Щуркова Н.Е. За гранью урока. М., 2004. — 186 с.

УДК 159.9 (091); 159.9 (092)

Клыпа О.В.

Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

ВНЕНАУЧНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

О. Klypa

The North-Eastern State University (Magadan)

NON-SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AS A SUBJECT AREA OF THE HISTORY OF RUSSIAN PSYCHOLOGY

Аннотация. Наряду с научной разработкой психологических проблем система психологического познания включает широкий спектр психологических идей, возникающих во вненаучных сферах. Объективированной формой выражения житейских психологических знаний и представлений людей являются этнографическая культура народа (традиции, обычаи), создаваемые ими мифы, произведения народного творчества, связанные с осмыслением человеческого опыта (поговорки, пословицы, исторические песни и сказания и т. д.). Обыденное знание исторически предшествует научной мысли, сосуществует с ней в современной структуре знания, обогащая и стимулируя её развитие.

Ключевые слова: система психологического познания, вненаучная психологическая мысль, формы житейских психологических знаний.

Abstract. Along with scientific development of psychological problems the system of psychological knowledge includes a wide range of psychological ideas emerging in non-scientific fields. The objectified form expressing worldly psychological knowledge is national ethnographic culture (traditions, customs), mythology, folk art associated with comprehension of human experience (sayings, proverbs, historical songs and stories, etc.). The worldly knowledge usually precedes scientific thought and coexists with it in a modern structure of knowledge fertilizing and stimulating its development.

Key words: system of psychological knowledge, non-scientific psychological thought, forms of worldly psychological knowledge.

Основной задачей истории отечественной психологии является анализ возникновения и дальнейшего развития **научной** психологической мысли: Б.Г. Ананьев, В.В. Аншакова, В.В. Большакова, Е.А. Будилова, А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковская, А.В. Петровский, В.А. Якунин, М.Г. Ярошевский и др.

А.Н. Ждан подчеркивает, что «научное знание — это систематическое знание, внутренне связанное некоторыми принципами, общими предпосылками; опирающееся на доказательство и допускающее логическую и опытную проверку правильности своих утверждений и их использование в различных формах и применительно к различным областям жизни общества. Научное знание вырабатывается в процессе научной деятельности; оно имеет автора и дату своего установления» [3; 6]. Обычно акцент делается на вопросах, освещающих такие проблемы, как возможность объективного исследования психики; отстаивание психологией своего суверенитета по отношению к другим наукам; изменение содержания категориального аппарата и объяснительных принципов; процесс трансформации предметной области в контексте вызвавших ее причин и условий; формирование психологических теорий и т. д.

Однако наряду с научной разработкой психологических проблем система психологического познания включает и широкий спектр психологических идей, возникающих во вне-научных сферах. Интерес к сфере вненаучного психологического познания проявляется в психологической науке уже достаточно давно. На необходимость использования литературы и продуктов художественного творчества как богатейшего источника знаний о психике указывали Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.А. Кольцова, И.В. Страхов, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и др. Рассмотрение житейской психологической мысли представлено в исследованиях Е.А. Будиловой, Ю.Н. Олейника, Б.Ф. Поршнева, М.В. Соколова и др.

Необходимость рассмотрения истории психологии в культурологическом контексте обосновывается Б.Г. Ананьевым, Е.А. Будиловой, А.Н. Ждан, В.А. Кольцовой, Т.Д. Марцинковской, Б.М. Тепловым и др.

К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что суждения о психических явлениях принадлежат первоначально области донаучной, области обыденного сознания. Она отмечает, что «возникновение знания о психическом, возможность такого знания связана с тем, что психические явления обнаруживают себя не только и не в первую очередь в области научного познания, а в области жизнедеятельности каждого индивида — они составляют неотъемлемый компонент его жизнедеятельности. Поэтому суждение о психическом, определение психических явлений принадлежит первоначально области донаучной, области «здравого смысла», «обыденного», нетеоретического сознания. С психическими явлениями сталкиваются литература, педагогика, этика, больше того, они, так или иначе, оперируют ими [1; 2].

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский [11; 15] также подчеркивали, что психологические идеи изначально представлены в форме «житейского психологического опыта», который своеобразно преломляется в творениях мифологии, религии, искусства и только на очень высоком уровне развития общественного сознания — в науке.

В.А. Кольцова отмечает, что «возникновение психологического познания продиктовано насущной объективной потребностью самопознания человека как субъекта деятельности и общественных отношений, необходимостью позиционирования себя относительно других явлений окружающего мира, определения своих возможностей, внутренних психологических ресурсов, выступающих условием эффективного взаимодействия с миром. Этим обусловлена чрезвычайно длительная, уходящая к глубинным истокам существования человеческого сообщества история развития психологического познания» [9, 21].

Таким образом, анализ литературы позволяет утверждать, что система психологического познания наряду с *научной* разработкой психологических проблем включает широкий спектр психологических идей, возникающих во *вненаучных* сферах, и охватывает такие аспекты, как процессуальный (зарождение и развитие представлений и знаний), содержательный, субъектно-личностный и социально-культурный.

Однако, несмотря на признание значимости обыденного психологического познания, оно до сих пор не стало предметом глубокого и всестороннего историко-психологического рассмотрения. В.А. Кольцова указывает, что на сегодняшний день «отсутствует целостное рассмотрение системы *вненаучной* психологической мысли. Поэтому картина развития психологического познания остается неполной, не раскрывающей его во всей эволюционной и структурной целостности» [9, 63]. В полной мере это относится к вопросу об истоках отечественной психологии.

Появление первых житейских психологических представлений, пусть даже очень наивных, самобытных и интуитивных, является точкой отсчета в зарождении психологической мысли [7]. На ранних этапах развития человечества обнаруживаются попытки осмысления особенностей функционирования и роли психики (души), ставшие основой развития других форм психологического познания. Неправильно отделять науку от

результатов ранее происходившей познавательной деятельности человека в области мифологии, религии, философии, общении или искусства, поскольку все эти формы общественного сознания тесно сплетены между собой. В связи с этим в последнее время многие ученые все больше обращают внимание на усиление культурологической ориентации в историко-психологических исследованиях [4; 5; 6; 12; 14 и др.].

Еще раз отметим, что объективированной формой выражения житейских психологических знаний и представлений людей являются этнографическая культура народа (традиции, обычаи), создаваемые ими мифы, произведения народного творчества, связанные с осмыслением человеческого опыта (поговорки, пословицы, исторические песни и сказания и т. д.). Именно в них в обобщенном виде раскрывается то, что волнует человека, является предметом его размышлений, то, как он воспринимает и оценивает разные стороны действительности, что признает ценным и значимым в себе и других людях и что отвергает.

Кратко охарактеризуем основные формы вненаучного психологического знания.

Житейские психологические представления

Житейские психологические представления формируются непосредственно в жизненной практике человека. Прежде всего, это осмысленные и обобщенные знания человека о самом себе и других. Именно они являются исходной формой психологического познания и формируются на ранних этапах развития человеческого общества. Процесс психологического познания на ранних этапах носил спонтанный характер, был неразрывно связан с жизнедеятельностью человека. На основе вычленения человеком себя из окружающей действительности и идентификации с другими людьми формировалось его сознание и самосознание.

В.А. Кольцова [9, 93-94] указывает на значимость и особенность житейских психологических представлений в развитии психологических знаний:

— житейское психологическое знание непосредственно включено в жизнедеятельность человека, возникает в связи с насущными потребностями его бытия и апробируется самой жизненной практикой;

— житейское психологическое знание опирается на здравый смысл и является обобщением многократно наблюдаемых проявлений психических феноменов, поэтому они содержат в себе важное рациональное знание;

— пространство житейских психологических знаний не исчерпывается рациональной мыслью; оно захватывает широкий спектр психологических идей — осознанных и бессознательных, имплицитных и эксплицитных, оформленных и существующих в латентном состоянии;

— житейские психологические знания, объективированные в произведениях народного творчества, обычаях, традициях и др., формулируют социальные образцы поведения, вооружают человека на бытовом уровне эталонами понимания и оценки социальных и психологических явлений, являются средством фиксации исторического опыта познания психических явлений.

В процессе исторической эволюции развивается и обогащается содержание знания человека, происходит накопление психологических идей и представлений [8]. Это касается и знаний детской психологии. Методом проб, «идя на ощупь», зорко подмечая результаты эмпирического опыта, определялись наиболее эффективные способы воздействия на детей, различающихся по возрасту, полу, индивидуальным особенностям. Полученные житейские психологические знания о детях постепенно обобщались, аккумулировались в устном народном творчестве, передавались из поколения в поколение. Мифы, ритуалы, обычаи, фольклорные произведения, пословицы и поговорки являются объективированной формой выражения житейских психолого-педагогических воззрений.

Языческая мифология на ранних ступенях развития общества выступала в качестве

основного способа познания и понимания мира. «Мифология выступает как наиболее ранняя, соответствующая древнему и особенно первобытному обществу форма мировосприятия, понимания мира и самого себя» [13, 12]. Слабо ориентируясь в мире, но стремясь познать его, человек пытался описать окружающую его действительность в системе доступных ему понятий и образов, экстраполируя на нее то знание о себе, которое уже было обретоено им в процессе жизнедеятельности. Миф является важным источником реконструкции развития психологической мысли. Существование мифа связано с тем периодом развития человеческого общества, когда еще существующее психологическое знание не было отрефлексировано и осмыслено, а поэтому не могло быть зафиксировано в более «зрелых» формах.

В.А. Кольцова [9] выделяет следующие функции мифотворчества:

- мифы выступали средством познания и символического моделирования, классификации и интерпретации мира, человека и его души;

- мифы являлись регуляторами жизнедеятельности человеческого сообщества и выполняли функцию социального контроля;

- мифы служили фактором сохранения родовых общественных структур и поддержания их целостности;

- мифы формулировали систему общественных идеалов, норм, требований и задавали ориентиры в развитии человека.

К продуктам мифологического творчества относятся сказки, былины.

Искусство

Искусство является одним из исторически ранних видов творческой и познавательной деятельности человека. Оно неразрывно связано с жизнедеятельностью человека и тонко отражает систему его психологических представлений. Искусство раскрывает глубинные слои психического мира человека, оно непосредственно обращено к миру человеческих ценностей. Искусство обладает огромной силой воздействия на человека, вызывает у него глубокие чувства,

мысли, побуждает к действиям. Оно выполняет воспитательные, а также психотерапевтические функции. В этой связи важно рассмотреть особенности иконописи, народной поэзии, народных промыслов.

Религия

В религии зарождается и развивается рациональная мысль, включающая онтологическое описание явлений психической жизни человека: роли разума и чувственной сферы в познании, природы произвольных действий, форм сознательной регуляции эмоциональных состояний, единства телесных и душевных процессов, индивидуально-психологические различия, вопрос о внешнем облике человека как показателе внутреннего склада его личности, проблема возрастных изменений. Впервые в отечественной науке М.В. Соколовым в работе «Психологические воззрения в Древней Руси» (1957) была предпринята попытка проанализировать отдельные древнерусские произведения, распространенные на Руси в XI–XIII вв., с позиции психолога.

В настоящее время в работах Б.С. Братуся, Е.К. Веселовой, А.А. Гостева, В.А. Елисеева, Ю.М. Зенько, В.А. Кольцовой, Ю.Н. Олейника, В.А. Пономоренко, В.И. Слободчикова, В.А. Соснина, В.Д. Шадрикова, Л.Ф. Шеховцовой и др. раскрывается взгляд на религию как важный источник познания внутреннего мира человека, его духовных ценностей и смыслов жизни.

Многие психологические идеи, возникшие в рамках христианской антропологии, имеют глубокий научный смысл и созвучны современным психологическим подходам.

Таким образом, формы существования психологического знания, представленные в истории, разнообразны; они охватывают как научную психологическую мысль, так и обыденные психологические представления, накапливаемые в разных областях человеческой практики и сферах общественного сознания. Обыденное знание тесно связано с научной мыслью, исторически предшествует ей в процессе эволюционного развития, со-

существует с ней в современной структуре знания, стимулируя ее развитие и обогащая ее содержание. Анализ историко-психологической литературы указывает на необходимость более углубленного исследования зарождения и развития отечественной психологической мысли до XVIII в., так как в отечественных учебниках по истории психологии анализ развития психологической мысли в России начинается с XVIII в. [3] или XIX в. [10]. В работах Б.Г. Ананьева, Е.А. Будиловой, А.А. Никольской, А.В. Петровского, А.А. Смирнова вопросы истории отечественной психологии также охватывают дореволюционный или советский периоды. На сегодняшний день отсутствует целостный систематический труд, который бы отражал полную и последовательную историю развития психологических взглядов, идей, зарождающихся в период становления Руси и русского средневековья. Изучение истоков отечественной психологии потребует глубокого анализа вненаучных форм психологического познания, что и определит основную цель нашего дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973. — 288 с.
2. Будилова Е.А. Труды по истории психологии. М., 2009. — 504 с.
3. Ждан А.Н. История психологии: От Античности до наших дней. М., 2007. — 576 с.
4. Зенько Ю.М. Психология религии. СПб., 2009. — 552 с.
5. История отечественной и мировой психологической мысли: постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии. М., 2006. — 568 с.
6. История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы международной конференции по истории психологии. М., 2010. — 782 с.
7. Клыпа О.В. К вопросу об эволюции отечественной психологической мысли // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика», 2011. — № 5. — С. 65-71.
8. Клыпа О.В. Психологический аспект в языческом миропонимании древних славян // Психологический журнал, 2011. — Т. 32. — № 5. — С. 102-108.
9. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. М., 2008. — 512 с.
10. Марцинковская Т.Д. История психологии. М., 2001. — 544 с.
11. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону, 1996. — Т.1. — 416 с.
12. Психологическая мысль России: век Просвещения / Под ред. В.А. Кольцовой. СПб., 2001. — 376 с.
13. Токарев С.А., Мелетинский Е.М. Мифология // Мифы народов мира: В 2 т. М., 1980. — Т. 2. — 720 с.
14. Шеховцова Л.Ф., Зенько Ю.М. Элементы православной психологии. СПб., 2005. — 252 с.
15. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века. М., 1996. — 416 с.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.32

Колесник Н.Т.

Московский государственный областной университет

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП В УСЛОВИЯХ ДИСПЕРСНОГО ПРОЖИВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «РОССИЙСКИЕ НЕМЦЫ»)

N. Kolesnik

Moscow State Regional University

FEATURES OF ETHNIC GROUPS' SOCIAL IDENTITY UNDER DISPERSE RESIDING CONDITIONS (BY EXAMPLE OF «THE RUSSIAN GERMANS» ETHNIC GROUP)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социальной идентичности представителей этнической группы «русские немцы». Отличительной чертой данной этнической группы являются дисперсные условия проживания. Автором фактор социальной идентичности рассматривается как основа сохранения и развития этнической группы. В статье дается теоретический анализ общественно-исторических и социально-психологических особенностей возникновения и развития на территории России этнической группы «русские немцы». Проведенный анализ позволил определить теоретические концепции идентичности русских немцев.

Ключевые слова: идентичность, социальная идентичность, личная идентичность (самоидентичность), кризис идентичности, этническое сообщество русских немцев, дисперсное проживание.

Abstract. The article considers the problem of social identity features of «the Russian Germans» ethnic group representatives. The specificity of the given ethnic group is in disperse residing conditions. The author asserts that the factor of social identity is a basis of ethnic group preservation and development. The article presents the theoretical analysis of socio-historical and socially-psychological features of occurrence and development of «the Russian Germans» ethnic group on the territory of Russia. The conducted research allows of identifying the theoretical concepts of the Russian Germans' identity.

Key words: identity, social identity, personal identity (self-identity), crisis of identity, ethnic community of the Russian Germans, disperse residing.

Проблематика социальной идентичности находится на стыке интересов социологии, истории, культурологии, когнитивной психологии, психологии личности и социальной психологии. Анализ процесса становления современных представлений о социальной

идентичности показывает, что интерес к исследованиям в этой области возник в русле общепсихологических и социально-психологических течений, снимая противоречие между структурно-функционалистской и феноменологической традициями в исследовании личности.

В настоящее время исследователями рассматривается диапазон кризисных явлений социальной идентичности на постсоветском пространстве (снижение, утрата или резкий рост идентификации с различными социальными категориями) и их влияние на миграцию, социально-психологическую адаптацию мигрантов и этническую толерантность.

Российские немцы — этнические немцы, на протяжении ряда поколений жившие или живущие на территории России, которые в связи с историческими условиями добровольно или принудительно мигрировали. Их социальная идентичность появляется в ходе развития и означает чувство принадлежности к целостной структуре, осознание ими того, что они являются частью этой структуры и занимают в ней определённое бесспорное положение.

Идентичность — многозначный житейский и общенаучный термин, выражающий идею постоянства, тождества, преемственности индивида и его самосознания. В науках о человеке понятие «идентичность» имеет три главные модальности. Психобиологическая идентичность означает единство и преемственность физиологических и психических процессов и свойств организма, благодаря которой он отличает свои клетки от чужих, что наглядно проявляется в иммунологии. Социальная идентичность — это переживание и осознание своей принадлежности к тем или иным социальным группам и общностям. Идентификация с определёнными социальными общностями превращает человека из биологической особи в социального индивида и личность, позволяет ему оценивать свои социальные связи и принадлежности в терминах «Мы» и «Они». Личная идентичность или самоидентичность это единство и преемственность жизнедеятель-

ности, целей, мотивов и смысложизненных установок личности, осознающей себя субъектом деятельности. Это не какая-то особая черта или совокупность черт, которыми обладает индивид, а его самость, отрефлексированная в терминах собственной биографии. Она обнаруживается не столько в поведении субъекта и реакциях на него других людей, сколько в его способности поддерживать и продолжать некий нарратив, историю собственного «Я», сохраняющего свою цельность, несмотря на изменение отдельных ее компонентов [1].

Распад Советского Союза и противоречия становления рыночной экономики вызвали в нашей стране острый кризис идентичности, вопросы «Кто мы?» и «Куда мы идем?» стали насущными. Если на Западе трудности идентификации обусловлены плюрализмом и индивидуализацией, то в России кризис идентичности, прежде всего, результат распада привычного социума, оставившего в сознании многих людей зияющую пустоту. К быстро меняющимся социальным условиям трудно приспособиться не только объективно, но и психологически.

*Социально-исторические подходы
к рассмотрению проблемы возникновения
и развития этнической группы
«российские немцы»*

Российские немцы — этнические немцы, поколениями живущие на территории России (Российской империи, Советского Союза и образовавшихся после распада СССР государств). Этот термин употребляется также и по отношению к немцам, репатриировавшимся из всех этих стран в Германию, начиная с 1989 г. [3; 4; 5].

Немецкое население появлялось в России и СССР различными путями. В XVIII в. широко практиковалось приглашение в Россию иностранных учёных, военных, дипломатов, деятелей искусства, и многие из них были немцами (что не удивительно, если учесть, что правящая династия Романовых, начиная с Петра III, имела преимущественно германское происхождение). Потомки этих людей

зачастую оседали в России, однако в большинстве случаев не сохраняли немецкий язык в качестве основного и немецкое национальное самосознание [3].

В XVIII в. по приглашению Екатерины II произошло переселение немецких крестьян (так называемых колонистов) на свободные земли Поволжья и Украины — многие из этих крестьянских семей оставались в местах своего первоначального компактного проживания на протяжении более чем полутора столетий, сохраняя немецкий язык (в законсервированном по сравнению с немецким языком Германии виде), веру (как правило, лютеранскую) и элементы национального менталитета. Исходным пунктом миграции немецкого населения по территории России были также окончательно присоединенные к ней в XVIII в. прибалтийские земли, особенно Эстляндия и Лифляндия. Наконец, в 1920-е гг. немецкая диаспора в СССР пополнилась некоторым количеством немецких коммунистов, перебравшихся в единственное в мире социалистическое государство.

По состоянию на 1913 г. в Российской империи жило около 2 400 000 немцев.

Основную часть нынешнего немецкого населения России и стран СНГ составляют, прежде всего, потомки немецких крестьян-колонистов. История их формирования охватывает период с XVIII по XX вв. Основными местами расселения являлись Среднее и Нижнее Поволжье, Северное Причерноморье, Закавказье, Волынь (северо-запад Украины), с конца XIX в. — Северный Кавказ и Сибирь. В силу их территориальной разобщенности и различных особенностей исторического и этнического развития, в среде российских немцев сформировался ряд этнических (локальных) групп — поволжские немцы, украинские немцы (выходцы из Причерноморья, зачастую разделяющие себя по конфессиональному признаку на лютеран и католиков), волынские немцы, бессарабские немцы, кавказские немцы, или швабы (по месту своего выхода из Германии — Швабии, или Вюртембурга) и меннониты (особая этноконфессиональная общность).

Представители различных этнических групп немецкого населения долгое время имели и сохраняли особенности в языке, культуре, религии, быту — говорили на своих, зачастую значительно различающихся, диалектах, праздновали по-особому народные и религиозные обряды и праздники — Рождество, Пасху, Троицу, Праздник урожая, Праздник забоя скота (Schlachtfest) и др. В настоящее время многие различия уже стерлись, у большинства молодого поколения немецкого населения России и других стран СНГ родным языком является русский.

Этапы формирования этнического сообщества российских немцев

В первые десятилетия Советской власти возрождение национальной идентичности российских немцев приветствовалось, что привело в 1918 г. к образованию одной из первых национально-территориальных автономий на территории Советской России — Трудовой коммуны Автономной области Немцев Поволжья, в 1922 г. переоформленной в Автономную Советскую Социалистическую республику немцев Поволжья со столицей в городе Покровск (позже Энгельс).

По мере обострения отношений между СССР и Германией отношение к немцам в СССР изменялось: в конце 1930-х гг. за пределами АССР НП были закрыты все национально-территориальные образования — немецкие национальные сельсоветы и районы, а школы с преподаванием на родном немецком языке переведены на русский. С началом Великой Отечественной войны началась депортация российских немцев в отдаленные регионы страны (Казахстан, Узбекистан, Сибирь) с ликвидацией немецких школ и техникумов, библиотек, изданий и т. п.

После издания Указа Президиума Верховного Совета СССР «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья» от 28 августа 1941 г. АССР немцев Поволжья была упразднена, а ее территория включена в состав Саратовской и Сталинградской (позже Волгоградской) областей. Немецкое

население ликвидированной АССР НП в полном составе было переселено в Сибирь и Казахстан. Вслед за немцами Поволжья подверглись массовой депортации и остальное немецкое население еще не оккупированной территории Европейской части СССР. В истории российско-немецкого народа дата 28 августа навсегда стала трагической датой памяти и скорби.

В сентябре 1941 г. многие военнообязанные лица немецкой национальности были отправлены с фронта в тыловые части. В сентябре же 1941 г. было предпринято поголовное выселение немецкого населения из районов их компактного проживания. Для этой цели заранее (по воспоминаниям жителей АССР НП, еще 26 августа) на территорию АССР НП были введены войска НКВД.

С начала 1942 г. мужчины в возрасте от 15 до 55 лет и женщины от 16 до 45 лет, у которых дети старше 3 лет, были мобилизованы в так называемые рабочие колонны, позже получившие название «Трудармия». Трудармия была расформирована только в 1947 г. Выжившим немцам разрешалось вернуться в места выселения: Урал, Сибирь, Казахстан, где находились их родственники. До 1956 г. все без исключения немцы в местах своего проживания находились на спецпоселении и вынуждены были отмечаться ежемесячно в комендатуре. Они не имели права без разрешения коменданта покидать территории проживания, за нарушение режима спецпоселения им грозило наказание вплоть до 25 лет каторжных работ.

После посещения СССР в 1955 г. первым канцлером Германии К. Аденауэром и подписанием ряда межправительственных соглашений, с советских немцев был снят режим спецпоселения и начался процесс переселения немцев в Западную Германию.

Первоначально он шел под лозунгом воссоединения разорванных в годы войны семей. В это время выезжало от нескольких десятков до сотен человек.

Ситуация изменилась после принятия закона СССР «О въезде и выезде» в 1986 г. Массовый выезд немцев с территории быв-

шего СССР в Германию начался в 1989 г., когда стали выезжать по несколько десятков тысяч человек в год (пик в 1994 г. — 213 214 человек). Это значительно уменьшило долю немецкого населения в России, на Украине, в Казахстане и других странах.

В общей сложности в конце XX в. переселилось в Германию 2 миллиона 300 тысяч российских немцев.

В 1990-х гг. во многих крупных городах России, местах компактного проживания, были созданы сотни общественных организаций российских немцев, Центры немецкой культуры (ЦНК), образованы два немецких национальных района (с центрами Гальбштадт в Алтайском крае и Азово в Омской области), образована Федеральная национально-культурная автономия «Российские немцы».

В начале XXI в., согласно переписи населения, в России проживает более 597 тысяч немцев. Из них 340 тысяч — в городах.

В начале XXI века миграция российских немцев значительно уменьшилась.

Основными факторами являются уменьшение самой численности российских немцев за предшествующий период, ужесточение немецкой стороной требований при переезде, улучшение экономического положения и условий жизни в России.

Однако имеется и скрытая миграция. На работе и учебе из граждан России в других странах находится 2 миллиона 500 тысяч человек. Точной оценки нет, но среди них немало российских немцев.

В постсоветский период оказалось, что практики в области этнополитики Германии и Советского Союза были очень схожи. Этот подход характеризуется определением этноса через систему родства. При этом он предоставляет Германии возможность считать немцев России своими соплеменниками, а России — возможность воспринимать их в качестве равноправных граждан.

Ход истории превратил российских немцев в самостоятельную этнокультурную группу, формировавшуюся в течение 200 лет, обладающую общим этнокультурным самосознани-

ем, общим историческим прошлым, общими элементами мировоззрения и культуры.

Представители различных этнических групп немецкого населения долгое время имели и сохраняли особенности в языке [2], культуре, религии, быту — говорили на своих, зачастую значительно различающихся, диалектах, праздновали по-особому народные и религиозные обряды и праздники.

Сами же российские немцы конструируют свою идентичность в заданных рамках ограниченного пространства между двумя полюсами различным образом. Рассмотрим различные теоретические концепции идентичности российских немцев [5].

Первый подход отрицает наличие общей групповой идентичности и акцентирует аспекты: отсутствие общей территории проживания, сильные ассимиляционные процессы, незнание немецкого языка и т. д. В рамках этой теории мы можем говорить лишь о нескольких поколениях мигрантов, которые болезненно переживают процесс адаптации к российским реалиям. В этом случае, немецкая идентичность должна стать компенсаторной и дополнительной в сравнении с общегражданской идентичностью, обеспечивать лишь индивидуальные потребности. Российские немцы не рассматриваются в качестве этнического целого и в отношении них уместно говорить лишь как о немцах России. В этом случае ЦНК должны стать лишь местом общения между немцами России и Германией — землячествами.

Вторая концепция трактует российских немцев как самостоятельную этническую группу. Они не немцы и не русские, они сами по себе. У них своя самобытная культура, свои диалекты, своя история, свои герои и предания. Они также чужды миру Германии, как и миру России. Российские немцы предстают здесь как молодой этнизирующийся социальный организм, который планирует дорасти до состояния самостоятельности и автономности от обеих материнских культур. В рамках этого теоретического построения ЦНК являются центрами просвещения, культурного ренессанса и становым хребтом

возможной самоорганизации российских немцев. Они превращаются в сеть поддержки различного рода инициатив молодого поколения, своего рода «младонемцев».

Третья теория объявляет немцев переходным мостиком между немцами и русскими: они вхожи в оба мира. Российские немцы — и русские, и немцы одновременно — это своего рода субкультура, субэтнос. В этом случае у человека формируется ощущение раздвоенности: у него две родины, два языка, две истории... две жизни. Такого рода идентичность определяют как «конфликтную» даже в том случае, когда индивиду удастся примирить две составляющие своей частичной идентичности. Обратной стороной вышеописанной идентичности может выступать модель кризиса самовосприятия, когда российские немцы отказываются считать себя русскими, но не воспринимают себя как «настоящих» немцев. Эта ситуация является крайне болезненной и психологически некомфортной, поэтому индивиды раньше или позже принимают другие типы идентичности или уходят от решения этого вопроса.

Четвертый подход крайне интересен, ибо воспроизводит собой советскую модель, заменяя советскую гражданскую идентичность на российскую. Он культивируется федеральными объединениями и союзами российских немцев, такими, как МСНК и ФНКА, ориентирован на получение поддержки как со стороны Германии (как соплеменникам), так и со стороны России (как гражданам). Является хорошо отработанной схемой, где зонтичная (российская) идентичность предохраняет от внешних конфликтов. Но она не отвечает на вопрос о соотношении русского и немецкого начал в этнической части идентичности и возвращает нас к вышеназванным теориям.

Подводя итог нашему анализу, приходим к выводу о том, что концепции идентичности российских немцев отличаются по числу элементов (частичных идентичностей) и, соответственно, степени признания автономности этой группы. Возможны следующие идентичности:

1) немецкая (тип мигранта) — на уровне индивида и на уровне группы;

2) российско-немецкая (самостоятельный этнос) — самодостаточная культура;

3) русская и немецкая одновременно (тип субэтнической общности) — конфликтная идентичность;

4) не русская и не немецкая — кризисная идентичность;

5) немецкая идентичность как этническая, российская — как гражданская.

Особенность российских немцев заключается в том, что эта группа находится в активном осознанном поиске своей идентичности. В соответствии с тем, каким образом будет сформулирован концепт идентичности в отношении этой этнической группы, ее представителями и окружением будут избраны и соответствующие стратегии поведения и взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002. — 390 с.
2. Булгаков А.В., Колесник Н.Т. Язык как средство сохранения этнической идентичности российских немцев // Социально-гуманитарный вестник Юга России. Научный журнал, 2010. — №7/2. Декабрь. — С. 54-62.
3. Герман А.А., Иларионова Т.С., Плевел И.Р. История немцев России. В 3 кн.: Кн. 1. Учебное пособие; Кн. 2. Хрестоматия; Кн. 3. Методические материалы. М., 2005. — 280 с.
4. Немцы России: энциклопедия. Т. 1. / Редкол.: В. Карев (пред. редкол.), А. Айсфельд, В. Бем, С. Бобылева и др. М., 1999. — 308 с.
5. Угера А. Русские немцы: Как остаться немцем в России? Как стать немцем в Германии? Проблема поиска идентичности на пути интеграции в общество Германии [Электронный ресурс] // Русскоязычный Кельн: [сайт]. 2006 URL: http://www.germany-koeln.net/our_russian/index.php?limit=271. (дата обращения 12.12.2011).

УДК 008:316.34/35

Андросенко М. Э.

Институт повышения квалификации государственных служащих (г. Москва)

МОЛОДЕЖЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ

M. Androsenko

The State Institute for Upgrading Skills and Specialists Retraining (Moscow)

YOUTH AS SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF SOCIAL CHANGES

Аннотация. Происходящие в российском обществе трансформации требуют использования всего накопленного потенциала представителей различных социальных групп — интеллектуального, социально-экономического, психологического. В подобных условиях одним из основных носителей данного потенциала выступает молодежь как инновационный ресурс общества, как специфический социально-психологический потенциал реформирования основных сфер жизнедеятельности нашей страны. Однако неоднородность молодежной субкультуры, появившаяся профессиональная маргинальность, актуализация индивидуалистических ценностей во многом определяет особенности реализации данного ресурса.

Ключевые слова: социальные изменения, молодежная субкультура, социально-психологический потенциал, субъектность, инновационно-адаптационные стратегии, профессиональная маргинальность.

Abstract. Transformations occurring in the Russian society demand the use of the potential of representatives of various social groups: intellectual, social, economic and psychological. Under such conditions one of the basic carriers of the given potential is the youth as an innovative resource of a society, as specific socially-psychological potential of reforming the basic spheres of the country's life. But this human resource is characterized by heterogeneity of its subculture, professional marginality and individualistic values.

Key words: social changes, youth subculture, socially-psychological potential, subjectivity, innovative-adaptive strategies, professional marginality.

В настоящее время в нашей стране продолжают экономические, социальные, культурные изменения. Запланированные и проводимые государством проекты модернизации различных сфер жизнедеятельности общества могут быть успешно реализованы только при условии полноценного использования имеющихся ресурсов: интеллектуальных, финансовых, социальных, психологических. Носителями любых видов преобразований выступают представители разных социальных групп.

Однако ресурсные возможности, существующий потенциал различных социальных групп имеет свои специфические характеристики и может быть реализован в определенных условиях:

- при формировании мотивационного комплекса, стимулирующего различные социальные группы к использованию собственного социального потенциала, к его наращиванию;
- при создании благоприятной экономической, социально-психологической и социокультурной среды, обуславливающей наиболее полное использование имеющихся ресурсных возможностей.

На наш взгляд, представители разных профессиональных, возрастных, гендерных групп имеют некие сходные черты социально-психологического потенциала, обусловленные особенностями профессии, гендера, возраста, социальной стратой, субкультурой и т. п.

Молодежь как специфическая социально-возрастная группа является, по нашему мнению, приоритетным носителем социально-психологических ресурсов. Однако подобное утверждение справедливо при некоторых поправках.

С одной стороны, подтверждение высказанной мысли мы находим, например, в работах К. Манхейма, утверждавшего, что молодёжь является своего рода резервом, выступающим на передний план, когда становится необходимым оживление для приспособления к быстро меняющимся или качественно новым обстоятельствам. Динамичные общества рано или поздно должны активизировать и даже организовывать их (ресурсы, которые в традиционном обществе не мобилизуются и не интегрируются, а часто подавляются) [2].

Молодёжь, по мнению К. Манхейма, выполняет функцию оживляющего посредника социальной жизни; эта функция имеет своим важным элементом неполную включенность в статус общества [2]. Этот параметр универсален и не ограничен ни местом, ни временем. Решающим фактором, который определяет возраст половой зрелости, является то, что в этом возрасте молодёжь вступает в общественную жизнь и в современном обществе впервые сталкивается с хаосом **антагонистических** оценок.

Итак, обоснование высоких ресурсных возможностей современной молодежи может строиться на анализе их возрастных особенностей и специфичности решаемых задач развития.

В подобном контексте можно обратиться к разработанной в 1991 г. В.И. Слободчиковым теории развития субъектности человека в онтогенезе, согласно которой на каждой ступеньке развития человек проходит две

фазы — период становления его событийности с социальной общностью и период реализации своей самобытности. На первой ступени человек учится жить по законам данной общности, принимает предъявляемые ему ожидания и старается им соответствовать. Партнеры по социальным взаимодействиям также играют активную роль: им предстоит принять в общность другую личность со всей его индивидуальностью, что невозможно сделать, не меняя себя и свои способы соединения с людьми. Этот этап взаимодействия партнеров друг с другом, освоения ими новых обстоятельств своей совместности назван автором стадией принятия [4].

К концу стадии принятия индивид осваивает новые способы взаимодействия с партнерами до такой степени, что обнаруживает способность самостоятельно, по собственной инициативе строить и налаживать данное взаимодействие, приглашая партнеров вступить в этот тип общности.

Итак, в период молодости человек активно взаимодействуя с различными общностями, инициирует процесс своего саморазвития. Но при этом мы можем столкнуться с ситуацией (особенно подобное положение характерно для современной молодежи), когда может возникнуть феномен «возрастного регресса» (например, «затянувшийся» инфантилизм молодых людей) или же, наоборот, трансцендирование собственного возраста.

В этот возрастной период молодой человек вступает в разнообразные «деятельностные отношения» с представителями различных социальных групп, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. «Общественными» эти идеалы и ценности являются лишь по содержанию. Индивидуализация общественной системы ценностей по мерке личностной позиции человека составляет содержание данной ступени развития субъекта общественных (не узкосоциальных) отношений. Эта ступень иначе называют ступенью индивидуализации. Обособляясь от оценок окружающих, преодолевая систему

социальных ожиданий к своему поколению, молодой человек становится ответственным за собственную самость [4].

Именно в этот возрастной период молодые люди очень чутко реагируют на окружающее общество — его ценности, политические и экономические противоречия, неписанные правила. Юноши и девушки формируют ожидания и строят планы по поводу собственного будущего, и эти ожидания в какой-то степени зависят от культурной и исторической обстановки, в которой они живут [1].

Молодёжь в значительной части обладает тем уровнем мобильности, интеллектуальной активности и здоровья, который в позитивную сторону отличает её от других групп населения. В то же время перед любым обществом стоит вопрос о необходимости минимизации издержек и потерь, которые несёт страна из-за проблем, связанных с социализацией, адаптацией молодых людей и интеграцией их в единое экономическое, политическое и социокультурное пространство.

Таким образом, можно говорить о в целом позитивной «возрастной предрасположенности» к обладанию и реализации внутренних ресурсов, социально-психологического потенциала в изменяющейся экономической и социокультурной среде.

С другой стороны, не следует упускать из виду имеющуюся неоднородность молодежной субкультуры. Согласно некоторым исследованиям, по жизненным планам, целям, нормам поведения, ценностным ориентациям и т. д. молодежная субкультура может быть представлена следующими группами:

– группа «А» — молодые люди, стремящиеся сделать карьеру в бизнесе, науке, политике, спорте, художественном творчестве и т. д. Они стараются получить в престижных вузах хорошее образование в избранном направлении своей будущей трудовой деятельности, найти работу, соответствующую жизненным планам, следить за здоровьем, создать необходимый имидж. Как правило, молодые люди этой группы начинают работать над собой с подросткового возраста. В этом им помогают родители, родственники и друзья;

– группа «Б» — молодые люди, желающие жить на среднем уровне. Как правило, они не стремятся добиваться высоких результатов в учебе, совершать карьерный рост. Они предпочитают найти хорошую, стабильную работу, хороший заработок, благополучие, получить материальные ценности, иметь время на реализацию своих увлечений;

– группа «В» представлена молодежными группами с девиантным и делинквентным поведением. Их характеризует низкий образовательный и культурный уровень, они не проявляют особого интереса к своему будущему, среди них много алкоголиков, наркоманов, в этой группе возникает и экстремизм, который в поведении молодых людей проявляется в виде «супер современного», «оригинального», «альтернативного» и «агрессивного» их жизненного стиля, с характерным для него противоречивым смыслом жизни, изощренно-злобным подчеркиванием своей индивидуальности [3].

Специфику субкультурных образований в молодежной среде предопределяет ряд факторов макросреды: экономическая и социальная нестабильность в обществе; нарастание уровня разочарования в обещаниях властных структур, высокая невостребованность полученного профессионального образования; разные «стартовые условия» для построения жизненного пути, отсутствие должной государственной молодежной политики и пр.

Отдельно следует упомянуть еще об одном значимом факторе — специфическом состоянии маргинальности в нашем обществе. По Э. Стоунквисту, «маргинальная личность по происхождению расовый гибрид, культурная самоидентификация которого объективно не может быть целостной, однозначной» [6, 12]. Интересным является понимание маргинальной личности Д. Головенски, который указывал, что маргинальная личность возникает не только на границе двух этнических культур, но и внутри одной достаточно противоречивой культуры.

Существует достаточно большое количество работ, исследующих особенности про-

явления маргинальности в современном российском обществе (С.Б. Кагермазова 1994; С.А. Краснодемская 1995; И.Г. Попова 1996; Н.А. Фролова 1995 и т. д.). Общим в данных исследованиях является понимание маргинальности как результата разбалансированности и напряженности социальных ролей и статусов. В широком смысле слова маргинальность здесь рассматривается как состояние общества в целом, индивида или социальной группы на границе двух социальных систем при смене общественного строя, а также распаде системы социокультурных установок. Маргинальность на частном уровне понимается как следствие нахождения в маргинальном статусе, который человек приобретает в неких своих индивидуальных обстоятельствах, а также под влиянием той ситуации, которая на данный момент сложилась в обществе.

Произошедшие в нашем обществе глубокие социально-экономические изменения и продолжающаяся культурно-социальная экспансия во многих областях (в языковой сфере, в области музыки, кино, телевидения и пр.) породили достаточно интенсивное «впитывание» молодежью элементов американской культуры. Происходящий процесс аккультурации приводит (осознанно или неосознанно) к изменению системы ценностей, личностных смыслов, карьерных стратегий и т. п., что особенно отражается на молодых людях.

Таким образом, в современном российском обществе сложилась такая ситуация, при которой отсутствуют единые гомогенные основания для формирования социальной, профессиональной и личностной идентичности. Ранее идентичность государственно-правовая, гражданская базировалась на единой идеологии. В целом идентификация в советском обществе была однонаправленна и результативна в формировании достаточно определенной иерархии доминирующих идентичностей (партия, государство, народ и т. д.). Вся система идентификаций опиралась на единый интегрирующий образ (миф будущего — коммунизм, социализм). Эта иден-

тичность принималась как данность практически на бессознательном уровне и делала социум устойчивым и самодостаточным. С одной стороны, это облегчало жизненное самоопределение молодежи, но ограничивало ее жизнеспособность, что и проявилось в период реформ. Медиаторы потеряли свою энергетику, идентичность приобрела формально-ритуальный характер, дезинтеграция на уровне высших ценностей достигла апогея. Но и современная идея рыночной экономики решить проблему формирования смысловых жизненных ценностей пока не в состоянии. Общечеловеческие ценности в российском сознании не несут еще идентификационного потенциала, поэтому молодежь все больше стала обращаться не к общественным, а к групповым ценностям [5].

Если говорить в целом о современных молодежных субкультурах, необходимо обратить внимание на то, что они, вырабатываясь в молодежной среде, формируют свои системы ценностей, жизненных установок, способов поведения, свой язык, свой стиль жизни и пр.

Сегодня молодежь России — это 39,6 миллиона молодых граждан — 27 % от общей численности населения страны. Несмотря на вышеобозначенные трудности в создании и актуализации собственных ресурсов, именно молодежь следует рассматривать как мощный инновационный, социально-психологический потенциал процесса модернизации России. Именно в молодости человек легко приобретает знания, навыки и умения, наиболее способен к творческой деятельности, к формулировке эвристических гипотез, максимально работоспособен.

Молодежь — наиболее мобильная часть общества, что обусловлено ее активным поиском своего места в жизни, отсутствием прочных экономических и социальных связей (небольшой профессиональный опыт и квалификация; как правило, нет собственного жилья и имущества, в большинстве случаев — ответственности за семью и т. п.). Благоприятные условия для высокой подвижности создаются также необходимо-

стью получения профессионального образования, сравнительно легким овладением молодежью новыми профессиями. Высокая мобильность молодежи имеет большую экономическую ценность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. — 997 с.
2. Манхейм К. Избранное: Социология культуры. М. — СПб., 2000. — 501 с.
3. Сергеев С.А. Молодежные субкультуры в республике // Социологические исследования. 1998. — № 11. — С. 44-46.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. М., 2000. — 416 с.
5. Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология / Л.Д. Столяренко, В.С. Кукушин. Ростов - на/Д, 2000. — 216 с.
6. Стоунквист Э. Маргинальный человек Исследование личности и культурного конфликта // Современная зарубежная этнопсихология. М., 1989. — 218 с.

УДК 159.9.07

Бакишутова Е.В.

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара)

РЕЛИГИОЗНОСТЬ В ДИСКУРСЕ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

Ye. Bakshutova

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

RELIGIOSITY IN RUSSIAN INTELLIGENTSIA'S IDENTITY DISCOURSE

Аннотация. В статье рассматривается редко анализируемый аспект интеллигентской психологии — религиозность. В результате изучения источников, представляющих дискурс идентичности российской интеллигенции, был выделен ряд особенностей, характеризующих отношение интеллигенции к вере. Показано, что взаимоотношения интеллигенции и веры порождают категории дискурса веры, которые носят характер антиномий, объединяющих противоположности, что, в свою очередь, конструирует дискурс идентичности интеллигенции. Антиномии связаны с индивидуальной потребностью интеллигентов в духовном поиске и коллективной атеистичностью интеллигенции как группы, инициирующей модернизационные процессы.

Ключевые слова: интеллигенция, идентичность, религиозность, традиция, дискурс, антиномии.

Abstract: This article discusses a rarely analyzed aspect of intelligentsia's psychology – religion. Based on the study of sources representing Russian intelligentsia's identity discourse the author pointed out some features characterizing intelligentsia's attitude towards faith. It is shown that the relationship between intelligentsia and faith give rise to faith discourse categories which are of an antinomy type uniting the oppositions, which in its turn constructs intelligentsia's identity discourse. The antinomies are connected both with individual intellectuals' need for spiritual search and their collective atheism inherent in a group initiating modernization.

Key words: intelligentsia, identity, religiosity, tradition, discourse, antinomies.

Идентичность — понятие дискурсивное и рефлексивное, конструируется она в дискурсивном процессе (тексты, обмен текстами, производство текстов в расчёте на определённую аудиторию, обеспечивающее обладание символическим капиталом; понимание и принятие текстов, обуславливающее самоидентификацию внутри языкового пространства на основе языка, разделяемого группой). Дискурсивный процесс укоренён в истории, обладает темпоральностью, «обостряется» в сложные для общественной идентификации периоды, раскрывается в значениях и смыслах, разделяемых индивидами, составляющими группу и принимающими коллективную идентичность. Дискурс — это «не только слова и тексты, но и стратегии их продуцирования, распределения и понимания, опирающиеся на (как правило) негласные соглашения, пресуппозиции и постулаты речевого общения» [5, 126]. Ранее мы отмечали, что интеллигентский дискурс характеризуется антиномичностью [3]. Исходя из общего смысла, со-значения и значения языка, конструирующего интеллигентскую картину мира, трансформируются в противоположные сценарии реальности: Восток-Запад, своё-чужое, революция-развитие, консерватизм-либерализм, соборность-индивидуализм и др. Подобно всем другим концептам интеллигентского дискурса, религиозность интеллигенции — не просто набор антиномий, а целая сеть парадоксальных свойств (с точки зрения внешнего

наблюдателя), «покрывающая» ряд противоречивых установок, свойств, функций, состояний индивидов и группы в целом.

Прежде всего, интеллигенция как социальная группа; реализует функции модернизации общественного устройства, критического осмысления реальности, просвещения, артикуляции запросов власти и потребностей общества, в том числе идеологических, культурных и духовных. Интеллигенция «обеспечивает» прерывание традиции, иницируя постоянное обновление и изменение в разных сферах общественного сознания и бытия. По этой причине предполагается, что интеллигенция, в оппозицию традиции, *a priori* атеистична как функция. Однако мы не можем отрицать, что на уровне индивидуальности люди, составляющие эту группу, придерживаются религиозных убеждений. Это – первая особенность интеллигентской религиозности.

Вторая особенность связана с тем, что обычно интеллигенция рассматривается в контексте взаимоотношений с православной церковью, притом, что этнический и конфессиональный состав группы самый разнообразный. Но это противоречие снимается взаимодействием интеллигенции с властью (сотрудничеством/оппозицией), представляющей титульную нацию, и, следовательно, интеллигенции «предписывается» взаимодействие с религией, представляющей культуру титульной нации (с религиозными убеждениями, как православными, так и другими, дело обстоит сходным образом — например, может быть еврей-интеллигент, но не может быть еврейской интеллигенции, так как интеллигенция — группа, идущая вразрез с традицией).

Третья особенность заключается в том, что духовный поиск интеллигенции выходит за пределы «предписанной» религиозности. Интеллигенция в религиозной жизни вступает в противоречие с господствующим отношением к религии. Здесь мы обнаруживаем всегда что-то «сверх» (призыв В.В. Соловьёва строить Богочеловечество на земле, антропософия Р. Штайнера и духовный экс-

тремизм Н. Фёдорова, требующего оставить все земные дела ради воскрешения всех живших на земле людей и др.). В условиях атеизма мы наблюдаем «уход» интеллигенции в религию. Например, в ток-шоу «Тем временем» с А. Архангельским на телеканале «Культура» эфир 18 октября 2011 г. был посвящён взаимоотношению интеллигенции и религии: «Интеллигенция и вера: а был ли разворот 70-х?». В качестве причин обращения интеллигенции к церкви отмечают самые разные факторы: утрата «самодовольства», связанного с востребованностью учёных, и проявившаяся необходимость самоопределения в этих условиях; сопротивление политике власти после событий 1968 г. и возможность обрести внутреннюю свободу в гонимой церкви; утрата советским строем идеологических ресурсов и общий культурный разворот, обусловленный поиском высшего смысла жизни и др. [7]

Как видим, в основе интереса интеллигенции к церкви лежат социально-политические, культурные, духовные в самом широком смысле потребности, но отнюдь не само вероисповедание, т. е. религиозность выступает в качестве одной из дискурсивных практик, позволяющих интеллигенции отделить себя от других социальных слоёв, самоопределяясь в протестной по отношению к господствующей культуре деятельности. В современный период в условиях религиозного ренессанса РПЦ мы можем наблюдать и индифферентное отношение интеллигенции к религиозным вопросам, и «альтернативные» религиозные убеждения, и такой парадоксальный с точки зрения смысла (но не с точки зрения дискурса) феномен, как «православная интеллигенция».

Обратимся к материалам нашего исследования, посвящённого анализу он-лайн конференции сообщества «Интеллигенты 2.5» на сайте «Профессионалы.ру». За определённый для аналитической работы период времени с 9 марта 2009 г. по 22 июня 2010 г. в группе состоялось 170 он-лайнконференций. Из них только 2 непосредственно связаны с проблематикой православия. Однако слово

«Бог» не столь уж редко употребляется в контексте иных религиозных убеждений, веры в справедливость, обсуждения правил моделирования и этики виртуального мира в целом. Напрямую тема веры редко затрагивается и в этот период, и за его пределами, поскольку представляется довольно опасной для обсуждения, но в группе есть представители позитивной психологии, индуизма, христианства в собственной интерпретации и т. п.

Обе «религиозные» темы заданы для обсуждения модератором (Е.): «Интеллигенция и религия» (тема открыта с 11 апреля по 27 мая 2010 г. в 17.31, содержит 73 комментария, в беседе участвуют 8 человек, помимо модератора) и «Учителя должны давать обеты нравственности?» [1] (тема открыта с 31 мая по 6 июня 2010 г. в 11.57, содержит 81 комментарий; в обсуждении, помимо модератора, принимают участие 7 человек).

В теме «Интеллигенция и религия» [2] к обсуждению заданы вопросы (остановимся только на ней):

1. Совместимы ли интеллигентность и религиозность? Может ли быть интеллигент верующим, а верующий — интеллигентным? 2. Необходимо ли нам нынешнее религиозное возрождение в России? 3. Если религии исчезнут — где люди будут черпать для себя смысл жизни? 4. Считаете ли Вы, что нужно говорить окружающим о своём вероисповедании, или лучше это держать в секрете?

Только 3 человека (из 8) дали ответы на вопросы. В первом случае — не столько ответы, сколько дополнительные вопросы (сохраняем авторскую орфографию): «Вопросы появились: к 1. Кого считать верующим? Приверженца определённой конфессии? Или вообще верующего в Абсолют, в истину? Во что? Ко 2. Опять таки какое возрождение: православное, мусульманское, буддистское... всех конфессий? Цели у всех разные и в том числе могут вступать в противоречие друг с другом. Ответы: 3. Многие ведь черпают смысл жизни не в религии. И с другой стороны, пока кому-нибудь религия будет нужна для понятия смысла жизни, до тех пор они не исчезнут. 4. Все зависит от ситуации и едино-

го ответа не существует» (А.П., *генеральный директор в сфере архитектуры и строительства, Москва*). Кроме того, А.П. добавляет комментарий: «...Ещё один момент. Отвечая искренне на 1 вопрос, человеку придётся открыто заявить о своих чувствах и о своём вероисповедании, если он считает себя интеллигентом. Здесь это делать не совсем удобно. Просто хочу сказать, что если Вам многие не ответят на первый вопрос, то это будет естественно и понятно».

В том, что касается источника смыслов, участники дискуссии единогласны — он может быть связан не только с религиозными идеями. Приведём ответы другого участника. К слову сказать, в сообществе довольно часты опасения быть не понятыми (для виртуальной коммуникации это характерно, здесь не слышны интонации, неуловимы интенции, нет эмоциональной обратной связи, очевидной при непосредственном общении; по этой причине мы встречаемся или с развёрнутыми пояснениями взглядов, мнений, но гораздо чаще — с мгновенными вспышками обиды, причины которой читателю или «обидчику» неочевидны).

Отвечает А.М., *президент iTechBridge, Калифорния*: «Решил всё-таки ответить на прямые вопросы Е. Надеюсь при этом никого не обидеть. Однако сперва, чтобы быть лучше понятым, несколько слов о себе в контексте данной темы. Я — атеист, но нельзя сказать, что воинственный. Материалист, но нельзя сказать, что совсем зашоренный. Религию больше воспринимаю как ещё одну теорию о происхождении жизни. В этом плане считаю её не более и не менее убедительной, чем дарвинизм. Уважаю истинно верующих, но не верю людям, которые долго были коммунистами и/или КГБистами, а потом вдруг массой стали отбивать «поклоны» в церквях и соответствующих заведениях других конфессий. Считаю, что ритуальная и организационная сторона в любой конфессии — это сегодня самая слабая сторона религии, хотя хорошо понимаю, что, по всей видимости, без этого пока не обойтись (см. мой комментарий в «части опиума для народа»). Отрица-

тельно отношусь к подавляющему большинству любого рода проповедников. Считаю, что проповедовать надо своими делами. Больше всего меня, как и Е., пугает разъединяющая сторона религии: слишком много здесь появляется националистического и политического. За примерами ходить совсем недалеко. Приведу только редко обсуждаемый — борьбу между московской и киевской ветвями православной церкви. Не вижу в этой борьбе ничего по-настоящему религиозного ни с одной из сторон.

А теперь, наверное, можно и отвечать. *Совместимы ли интеллигентность и религиозность? Может ли быть интеллигент верующим, а верующий — интеллигентным?* ДА, ДА, но вне конфессий. *Необходимо ли нам нынешнее религиозное возрождение в России?* ДА, но по другому. *Если религии исчезнут — где люди будут черпать для себя смысл жизни?* НИГДЕ, но только пока. *Считаете ли Вы, что нужно говорить окружающим о своём вероисповедании, или лучше это держать в секрете?* ЛУЧШЕ НЕ НАДО говорить, но вполне можно, если спрашивают. Хотя, мне кажется, лучше не спрашивать».

Заметим, что те участники дискуссии, кто не стали отвечать на вопросы (возможно, здесь права А.П., что не все хотят раскрывать слишком уж интимную сторону своей жизни), подчёркивают то, что религиозные идеи слишком часто включаются в сферу политики, и в этом мы видим главное отличие в понимании религиозности интеллигенции в целом от того, которое продемонстрировано сборником «Вехи».

И третий ответивший — К.Б., владелец и менеджер артистов оригинальных жанров, Киев: «спасибо за вопросы. Я, как это принято говорить, “интеллигент в третьем поколении” :) и достаточно верующий человек. Ответы: 1. Тут мы сталкиваемся с определением “интеллигенция”. Фактически — это труженики умственного труда. Тогда становится понятно, что вера, не подкреплённая философией, — это фанатизм, а, значит, это по отдельности возможно, но это будет не полноценный, не сбалансированный чело-

век. Интеллигент может быть неверующим, особенно в обществе, которое “убивает” религию — пример, СССР. Такой человек часто теряет гармонию. Он отказывается от изучения законов природы, теряет интуицию и сам не понимает, в чем его беспокойства. Как компенсация — появляется сверхвера в себя, которая рано или поздно подводит. 2. Религиозное возрождение необходимо, если религия — это не просто построить церковь, а действительно подразумевает развитие отношений с Богом. К сожалению, большая часть людей на сегодня ставят в церкви свечку, выходят за территорию и тут же, оскорбляя прохожего, поджигают сигарету. Они не религиозны по-настоящему. Это самообман, в котором человек часто сам не отдаёт себе отчёт. 3. Я не думаю, что религии исчезнут. Всегда останется хотя бы 1 человек верующий, который из сострадания к падшим душам пойдёт проповедовать. Так из угольков будет разгораться пламя. 4. Говорить надо не о вероисповедании. Как только начинаются обсуждения разных традиций, возникают конфликты. Хотя, если глубоко почитать все мировые религиозные тексты, то становится понятно, что они все об одном и том же. Разными словами. Как разумные родители одним и тем же вещам по-разному учат своих детей, так и Господь дал разные учения, чтобы каждый смог обратиться к Нему. Говорить надо не о вероисповедании, а о Боге». Далее эта участница конференции рассказала о своём вероисповедании, она — кришнаитка.

В высказываниях трёх человек прослеживается мысль, высказанная и ещё одним участником: «Я бы сформулировал несколько иначе, не так прямолинейно “интеллигент = верующий”. Интеллигенция — это всенародная попытка компенсировать недостаток веры и несостоятельность РПЦ, как официального института веры. В этом смысле интеллигенция не противостоит Церкви, не является оплотом атеизма. Однако интеллигенция — не прихожане церкви. Духовные ценности могут существовать и существуют вне церковных обрядов. Интеллигенция —

носители духовных ценностей, не ограниченных монополией РПЦ на духовность» (В.С., информационный технолог, Москва).

Подводя итог данному обсуждению, можно сделать вывод, что для части современной российской интеллигенции религиозная вера — это глубоко интимная личностная сфера, не связанная с какой-либо конфессией. Духовность может и должна проявляться в деятельности. Однако же присутствует и особая коннотация, определяющая интеллигенцию именно как носителя духовности. Представители интеллигенции не отрицают возможность быть приверженцами религиозных убеждений, но, во-первых, оставляют за собой свободу выбора последних (тенденция к индивидуализированной позиции), и во-вторых, настаивают на том, что быть интеллигентом — уже принадлежать к духовному сословию. Действительно, интеллигенция в некоторые периоды истории России сама выполняет те роли, которые обычно принадлежат Церкви (пророк, учитель, защитник — распространённые интеллигентские типы). И это *четвёртый* парадокс религиозной идентичности интеллигенции. Субституция интеллигенцией духовенства обусловлена социальными обстоятельствами (особенно в среде разночинцев было много выходцев из семей духовенства, а само духовенство к концу XIX в. утрачивает свой авторитет по причине малой грамотности, мздоимства и невысокого нравственного уровня), культурными (священное отношение к Слову) и психологическими, что подтверждает и С.Н. Булгаков, который подчёркивает, что самообожение, истоки которого в европейском мещанстве и идеях индивидуализма, распространилось и в среде российской интеллигенции: «Вдохновляясь ею, интеллигенция наша почувствовала себя призванной играть роль Провидения относительно своей родины» [4, 55].

Пятая особенность религиозности интеллигенции выступает как психологическая: даже будучи атеистичной, интеллигенция характеризуется религиозностью вплоть до фанатизма. П.Б. Струве религиозное начало видит в интеллигентском максимализ-

ме [6, 140]. С.Н. Булгаков писал, что «известная неотмирность, эсхатологическая мечта о Граде Божием, о грядущем царстве правды (под разными социалистическими псевдонимами) и затем стремление к спасению человечества — если не от греха, то от страданий — составляют, как известно, неизменные и отличительные особенности русской интеллигенции» [4, 48]. По мнению философа, множеству хороших качеств интеллигенция обязана именно церкви: некоторый пуританизм, ригористические нравы, своеобразный аскетизм, строгость личной жизни [там же]. А также чувство виновности перед народом и жертвенность [4, 49]. И при этом нет интеллигенции более атеистической, чем русская. С.Н. Булгаков пишет, что «атеизм есть общая вера, в которую крещаются вступающие в лоно церкви интеллигентско-гуманистической, и не только из образованного класса, но и из народа. ... Известная образованность, просвещённость есть в глазах нашей интеллигенции синоним религиозного индифферентизма и отрицания» [4, 49]. Вера есть наивная религиозная вера — прежде всего, в торжество науки.

Мы коротко рассмотрели довольно редко анализируемый аспект интеллигентской психологии — религиозность. Изучая источники, репрезентирующие дискурс идентичности российской интеллигенции (публицистика, телевизионные программы, интернет-форумы), нам удалось очертить круг парадоксов, характеризующих взаимоотношения интеллигенции и веры. Эти свойства носят характер антиномий, объединяющих противоположности, связанные с индивидуальной потребностью интеллигентов в духовном поиске и коллективной атеистичностью интеллигенции как группы, иницирующей модернизационные процессы. В тех случаях, когда о религиозных убеждениях заявляется открыто, очевидно, что они идут вразрез с господствующей традицией. Кроме того, интеллигенция оставляет за собой функцию духовного «органа» общественного сознания и характеризуется фанатичностью в отстаивании собственной

картины мира. Тем самым обнаруживается противоречие религиозной интеллигентской идентичности: не совсем чужие, но и не совсем свои.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бакшутова Е.В. Учителя должны давать обеты нравственности?: Материалы он-лайн конференции сообщества «Интеллигенты 2.5», сайт «Профессионалы.ру» [Электронный ресурс] // URL: http://professional.ru/Soobschestva/intelligenty_25/uchitelya_dolzny_davat_obety_nravstvennosti. (дата доступа: 11.11.2011).
2. Бакшутова Е.В. Интеллигенция и религия: Материалы он-лайн конференции сообщества «Интеллигенты 2.5», сайт «Профессионалы.ру» [Электронный ресурс] // URL: http://professional.ru/Soobschestva/intelligenty_25/intelligenciya_i_religiya. (дата доступа: 24.11.2011).
3. Бакшутова Е.В. Интеллигенция в России: историко-психологический подход к изучению большой социальной группы. Самара, 2011. — 268 с.
4. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество // Вехи; Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909–1910 / Сост., коммент. Н. Казаковой; Предисл. В. Шелохаева. М., 1991. — С. 43-84.
5. Лотман М.Ю. Интеллигенция и свобода (к анализу интеллигентского дискурса) // Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: история и типология. Материалы международной конференции, Неаполь, май 1997. Россия / Russia. Новая серия под ред. Н.Г. Охотина. Вып. 2. М., 1999. — С. 122-149.
6. Струве П.Б. Интеллигенция и революция // Вехи; Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909–1910 / Сост., коммент. Н. Казаковой; Предисл. В. Шелохаева. М., 1991. — С. 136-152.
7. Ток-шоу «Тем временем» с Александром Архангельским на телеканале «Культура»: «Интеллигенция и вера: а был ли разворот 70-х?». 12:42 18.10.11 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.tvkultura.ru/news.html?id=824568&cid=50>. (дата доступа: 26.11.2011).

УДК 316.6

Новиков А. А.

Голицынский пограничный институт ФСБ России

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО В СЛУЖЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ

A. Novikov

The Golitsyno Military Institute of Border Service of the Federal Security Service of Russia

VALUE-ORIENTED DETERMINATION OF MILITARY MAN'S SOCIOMETRIC STATUS IN GROUP: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES

Аннотация. Представлены результаты исследования ценностно-ориентационной детерминации социометрического статуса военнослужащего в служебном коллективе подразделения. В исследовании приняли участие 108 военнослужащих. На основе использования модульного социотеста А.Я. Анцупова, включавшего модуль «Моё отношение», и методики «Уровень соотношения ценности и доступности ценностных ориентаций» Е.Б. Фанталовой установлено наличие связи ценностных ориентаций военнослужащего с его социометрическим статусом в служебном коллективе подразделения.

Ключевые слова: социометрический статус, ценностные ориентации, служебный коллектив.

Abstract. The article presents the results of sociometric status research of military men in a group in relation to military men's values. 108 sergeants and soldiers took part in the research. On the basis of A.Ya. Antsupov's modular sociometric test including "My attitude" module and the technique "A parity level of value orientations availability and value" by Ye.B. Fantalova the author determines the presence of correlation between military man's sociometric status and his value orientations.

Key words: sociometric status, value orientations, group.

Ценность — положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлечённостью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях [9].

Важна системность [8] в подходе к рассмотрению такой категории, как ценность [6].

Наряду с понятием ценность существует ряд схожих понятий, так или иначе выделяющих определенную сторону или функцию, выполняемую ценностью. Прежде всего, это социальные и личностные ценности, а также ценностные ориентации. В понятиях «социальные ценности» и «личностные ценности» в общем виде подчеркивается их принадлежность некоторой общности людей или же собственно личности. Оба эти понятия рассматриваются, как правило, вместе — либо в тесной взаимосвязи, либо в противопоставлении друг другу [5].

Социальные ценности, выступающие как некоторые общественные идеалы, выработанные общественным сознанием, усваиваются индивидом в процессе социализации и об-

разуют ценностные структуры личности, т. е. превращаются в личностные ценности. Структура личностных ценностей и значимость каждой ценности для индивида лишь в определенной степени отражают структуру социальных ценностей. Сходство будет зависеть от множества внешних — социальных причин, а также внутренних — индивидуально-психологических и личностных факторов [2, 115-135].

Практически тождественным понятию «личностная ценность» является понятие «ценностная ориентация», которое используется обычно при отнесении ценностей к мотивационно-потребностной сфере, связанной с регулированием социального поведения, тогда как личностные ценности рассматриваются в большей степени при отнесении их к смысловой сфере личности [5].

Чаще всего ценностные ориентации понимаются как система фиксированных установок, характеризующаяся избирательным отношением личности к ценностям. При этом ценностным ориентациям личности присущи осознанность, устойчивость, положительная эмоциональная окрашенность [11].

Разными авторами называются и такие функции ценностных ориентаций, как отображение и защита идеала человека, определение цели жизнедеятельности, ведущих принципов жизни. Кроме того, ценностные ориентации, по мнению Ю.М. Жукова [3], могут являться критерием выбора из альтернативных способов действий, выступать детерминантой принятия решения. Наиболее значимой функцией ценностных ориентаций является регуляция социального поведения личности. Ценностные ориентации выполняют функцию побуждения к действию, направляют и корректируют процесс целеполагания человека.

Определения статуса в литературе начинаются с утверждения того, что статус [9] — это положение субъекта, индивида или личности в системе межличностных, общественных отношений или просто в группе.

Социометрический статус рассматривается как положение, занимаемое личностью

в системе личностных взаимоотношений или в системе межличностных отношений [4]. Он определяется числом выборов или предпочтений, которые получает каждый член группы по результатам социометрического опроса [7].

Проведённое нами исследование имело своей целью выявить наличие связи ценностных ориентаций военнослужащего с его социометрическим статусом в служебном коллективе подразделения.

Гипотеза исследования: военнослужащие с полярными показателями социометрического статуса в подразделении по оценке членов коллектива различаются по свойственным им ценностным ориентациям. Гипотеза подразумевает выдвижение эмпирических гипотез:

а) Военнослужащие с высоким социометрическим статусом в подразделении, по оценке членов коллектива, обладают высокими показателями по ценности «Свобода как независимость в поступках и действиях» и низкими показателями по ценности и доступности «Здоровье (физическое и психическое здоровье)».

б) Военнослужащие с низким социометрическим статусом в подразделении, по оценке членов коллектива, обладают низкими показателями по ценности «Свобода как независимость в поступках и действиях» и высокими показателями по ценности и доступности «Здоровье (физическое и психическое здоровье)».

Методика и испытуемые. Изучалось восемь коллективов военнослужащих. Генеральная совокупность составила 108 человек, представлена военнослужащими мужского пола в возрасте от 18 до 23 лет в 5 воинских частях городов Гатчина, Кисловодск, Рыбинск, Невинномысск, Удельная в четырёх субъектах Российской Федерации.

В работе использованы методики: «Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой [10], модульный социотест А.Я. Анцупова [1].

Методика «Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой ис-

пользовалась в виде перечня из двенадцати ценностей. У военнослужащего выявлялись ценности из этого списка по факторам объективной ценности и фактической доступности их для военнослужащего.

Модульный социотест А.Я. Анцупова в работе использовался для выявления социометрического статуса военнослужащего в коллективе подразделения. Применялись модули: «Моё отношение», «Отношение ко мне», «Качество выполнения должностных обязанностей», «Нравственные качества», «Интересы группы — личные интересы». За

социометрический статус военнослужащего в служебном коллективе была принята оценка военнослужащего по модулю «Моё отношение» социотеста.

Исследование состояло из проведения социотеста, сбора данных по методике «Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой, обработки результатов и анализа данных.

Способы обработки и анализа данных. Все данные, полученные в ходе проведения исследования, оценивались по показателям, приведённым в табл. 1.

Таблица 1

Единицы измерения и показатели, применённые в исследовании

Единицы измерения	Показатели
Ценностные ориентации военнослужащего	— количество набранных баллов при попарном сравнении ценностей по критериям доступности и ценности
Социометрический статус военнослужащего	— средняя оценка по модулю социотеста А.Я. Анцупова, полученная военнослужащим

Материал обрабатывался посредством метода группирования, эмпирические данные подвергались обработке методами математической статистики, в частности непараметрическим критерием различий Манна-Уитни. Специальной проверки массива для работы с критерием не требуется.

Обработка данных осуществлялась с помощью программы Excel и пакета математической статистики SPSS 13.0.

Результаты исследования. На основании оценок по модулю «Моё отношение» выявлены военнослужащие с высоким и низким социометрическим статусом в служебном коллективе подразделения, далее военнослужащие были сгруппированы по полярным показателям социометрического статуса.

Таким образом, были получены две группы военнослужащих с полярными показателями по социометрическому статусу и характеристикой ценностных ориентаций по методике «Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой каждого военнослужащего. Посредством критерия

различий Манна-Уитни группы с высоким и низким статусом были сравнены. Полученные данные приведены на схеме 1 «Качественная характеристика различий ценностных ориентаций военнослужащих с высоким и низким социометрическим статусом по оценке членов коллектива». Различия были выявлены по ценностям: «Здоровье (физическое и психическое)», «Свобода как независимость в поступках и действиях», по доступности ценности «Здоровье (физическое и психическое)». В результате исследования были выявлены следующие данные:

— для военнослужащих с низким социометрическим статусом ценность «Здоровье (физическое и психическое)» представляет большую ценность по сравнению с группой, обладающей высоким социометрическим статусом (статистика критерия Манна-Уитни $U=17,00$; $p=0,006$);

— для военнослужащих с низким социометрическим статусом ценность «Свобода как независимость в поступках и действиях» имеет меньшую ценность, по сравнению с военнослужащими с высоким социометри-

ческим статусом (статистика критерия Манна-Уитни $U=18,50$; $p=0,010$);

— доступность ценности «Здоровье (физическое и психическое)» для военнослужащих с низким статусом выше, чем для военнослужащих с высоким социометрическим статусом (статистика критерия Манна-Уитни $U=25,50$; $p=0,014$).

Таким образом, ценностные ориентации военнослужащего с высоким социометрическим статусом в коллективе подразделения

характеризуются низкой ценностью и низкой доступностью здоровья, а также высокой ценностью свободы. Этот факт можно интерпретировать так: высокостатусный член воинского коллектива обладает хорошим здоровьем, ценит свободу. Доступность здоровья — это особенность воинского подразделения при высоком уровне физической нагрузки. Ценностные ориентации военнослужащего с низким социометрическим статусом характеризуются высокой ценностью здоровья, а также его высокой доступно-

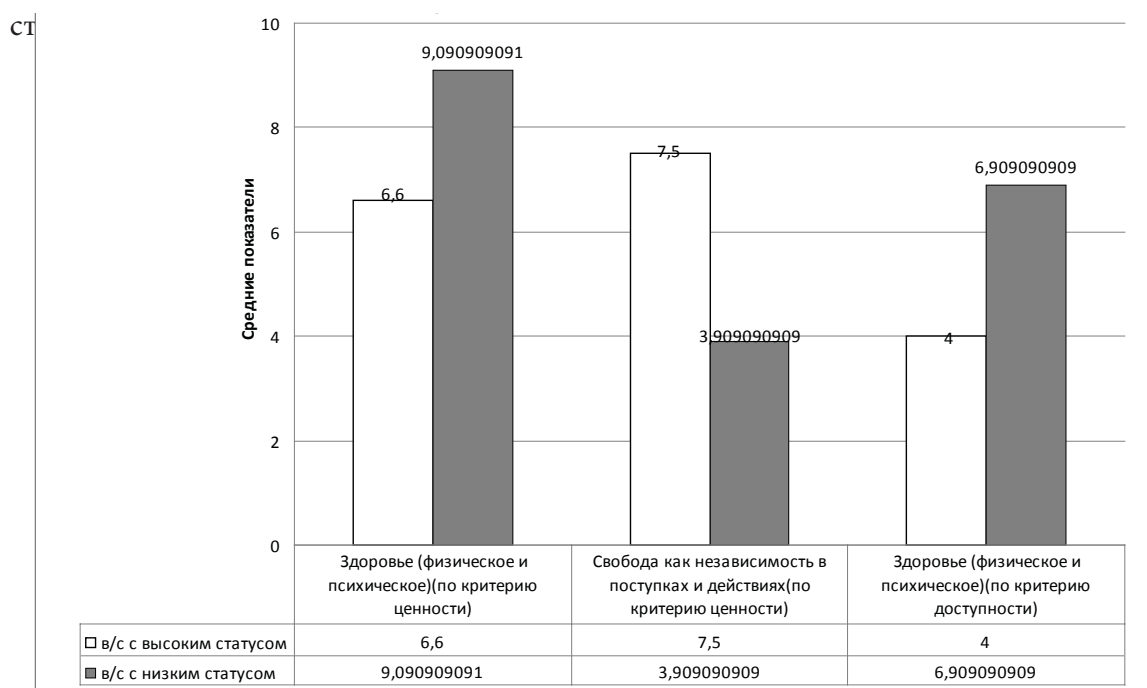


Схема 1. Качественная характеристика различий курсантов

с полярными показателями по показателям социометрического статуса по оценке членов коллектива

Данные свидетельствуют о том, что члены коллектива с низким статусом не обладают высоким уровнем физического здоровья, менее ценят свободу в поступках, чем члены коллектива с высоким социометрическим статусом, что может говорить о подверженности влиянию, конформности. Высокий уровень доступности здоровья можно охарактеризовать особенностями воинского коллектива, а также уровнем физической нагрузки.

Таким образом, совокупность статистически значимых различий в ценностных ориентациях военнослужащих с высоким и низким социометрическим статусом по ценностям: «Здоровье (физическое и психическое)», «Свобода как независимость в поступках и действиях», по критерию доступности «Здоровье (физическое и психическое)» говорит о том, что подтвердились эмпирические гипотезы и, соответственно, гипотеза исследования.

Анализ результатов проведенного ис-

следования позволяет говорить о том, что военнослужащие с полярными показателями социометрического статуса в подразделении, по оценке членов коллектива, различаются по свойственным им ценностным ориентациям. Статистически достоверно установлена ценностно-ориентационная детерминация социометрического статуса военнослужащего в служебном коллективе подразделения.

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. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов. Изд-е 2-е, испр. и дополн. М., 2009. — 299 с.
3. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решений. Социально-психологический подход к проблеме // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. М, 1976. — С. 254-277.
4. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969. — 240 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М., 2007. — 511 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. — 446 с.
7. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. М., 2004. — 320 с.
8. Платонов К.К. О системе психологии. М., 1972. — 216 с.
9. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров (пред.). М., 1981. — 1600 с.
10. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001. — 128 с.
11. Rokeach M. The nature of human values. N.Y., 1973. — 276 p.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075

Шульга Т.И.

Московский государственный областной университет

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

T. Shulga

Moscow State Regional University

EMOTIONAL AND VOLITIONAL COMPONENT OF SCHOOL READINESS

Аннотация. Статья раскрывает недостаточно изученную проблему видов психологической готовности к обучению. Рассмотрены особенности психологической готовности к началу обучения детей в школе и специфика психологической готовности к переходу в среднюю школу. Основной акцент делается на эмоционально-волевою готовность к обучению, описаны ее проявления у дошкольников и на протяжении обучения в младшей школе. Показано, что уровень развития волевой регуляции (волевого усилия, волевых качеств) детерминирует плавный переход к обучению в средней школе и успешность обучения. Выделены особенности эмоционального и мотивационного компонентов психологической готовности к обучению на разных ступенях. Описана специфика психологической готовности учащихся 4 класса и 5 класса, выделен ряд проблем подготовки учащихся к обучению в средней школе.

Ключевые слова: поливариативность, школьная зрелость, психологическая готовность, компоненты, структура, пики развития, личностный компонент, стартовая готовность, общеучебные навыки, предметные знания, успех, неуспех, конструктивные способы.

Abstract. The article reveals the uncertainties of school readiness problem. The author considers the features of pre-schoolchildren's psychological school readiness and specificity of primary schoolers' psychological preparedness for transition to secondary school. The emphasis is laid on emotional and volitional school readiness; its manifestations are described in pre-schoolchildren and primary schoolers training. It is shown that the level of volitional control (volitional effort, and volitional qualities) predetermines a smooth transition to secondary school and success in learning. The features of emotional and motivational components of school readiness are marked at different levels. The author describes specific psychological readiness of schoolchildren in grade 4 and 5 and highlights a number of challenges facing students' psychological training for studies in high school.

Key words: multiplicity of variants, school maturity, psychological readiness, components, structure, peaks of development, personal component, home readiness, academic skills, subject knowledge, success, failure, constructive ways.

Психологическая готовность детей к обучению представляет актуальный и практически значимый вопрос для теории и практики педагогической психологии. Особенности психологической готовности к обучению на разных возрастных этапах школьников обусловлены выделением двух уровней готовности: необходимого, заключающегося в приобретении элементарных знаний, умений и навыков, которые обуславливают обучение в школе и поливариативного, включающего особую подготовку к определенной ступени обучения. В исследованиях многих авторов (А. Керн, Я. Йирасек, И. Шванцара, Л.И. Божович, М.Р. Битянова, Н.И. Гуткина, А.Л. Венгер, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, А.Ю. Каджаспиров, В.В. Лебединский, Т.И. Юферева и др.) показано, что существует два подхода к изучению данной проблемы.

Первый подход раскрывает психологическую готовность как школьную зрелость, что характерно для зарубежной психологии. При этом под школьной зрелостью понимается степень развития интеллектуальных знаний, уровень созревания физиологических и психических качеств, эмоциональная и социальная зрелость. В основе зрелости авторы рассматривали спонтанное вызревание задатков как основу психического развития (С. Штебл, А. Керн, Я. Йирасек, И. Шванцара, М. Новотнова и др.). Таким образом, психологическая готовность к школе зарубежными исследователями определяется как степень развития интеллектуальных знаний у детей, достигших возраста поступления в школу. При этом школьная зрелость представлена ими как набор существующих физиологических и созревших психических качеств, необходимых для начала школьного обучения.

Второй подход рассматривает психологическую готовность к обучению, наиболее исследуемую в отечественной психологии, связывая ее с особенностями развития ребенка. Данный подход опирается на следующие теории: «зону ближайшего развития» Л.С. Выготского; А.Л. Венгера — определенный уровень интеллектуального развития;

Д.Б. Эльконина, Е.О. Смирновой, Н.И. Гуткиной — развитие произвольного поведения, которое определяется умением подчиняться правилам и требованиям взрослого, управлять собой, своим поведением. Л.И. Божович выделила структуру психологической готовности к школе, включающую интеллектуальный и мотивационный компоненты, которые имеют определенное содержание, выраженное в показателях проявления.

По мнению Л.И. Божович, интеллектуальный компонент психологической готовности к обучению в школе включает определенный уровень развития интеллектуальной сферы (сформированность операций мышления, произвольность памяти и внимания, элементарные знания и умения и др.).

Мотивационный компонент психологической готовности к школе включает уровень мотивационного развития (познавательные и социальные мотивы учения, а также мотивы, непосредственно связанные с содержанием учебной деятельности, и мотивы, связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми), а также развитие произвольного поведения, проявляющегося в умении ставить цель, планировать деятельность, осуществлять контроль за ней, и, что очень важно, внутреннюю позицию школьника. В исследованиях многих авторов позднее рассмотрение данной структуры психологической готовности стало основанием для выделения личностного компонента психологической готовности к обучению в школе.

В работах В.С. Мухиной содержание психологической готовности к школе включало следующее: желание стать школьником, достаточный уровень волевого развития, произвольность познавательной деятельности, определенный уровень развития познавательных процессов и познавательной деятельности, общественные мотивы поведения, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

Анализ психологических исследований отечественных и зарубежных ученых показывает, что нет единой точки зрения на по-

нимание структуры, компонентов, показателей психологической готовности к обучению в школе.

По мнению Н.И. Гуткиной, психологическая готовность к школе представляет необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников. От уровня ее развития зависит успешность обучения школьника в начале обучения в школе.

Таким образом, можно констатировать, что исследователи выделяют только два вида психологической готовности. Вместе с тем в ряде работ (Й. Шванцара, Я. Йирасек, Н.И. Гуткина и др.) в мотивационный компонент включают показатели произвольности ребенка как необходимого уровня развития для обучения в школе, а также личностный компонент.

Анализ исследований Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной, В.С. Мухиной, Н.Г. Салминой, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина показывает, что авторы выделяют волевой и эмоциональный компоненты как составляющие психологической готовности к обучению в школе. При этом они не затрагивают такие показатели перечисленных компонентов, как волевые качества (настойчивость, выдержка, терпение, целенаправленность, волевые умения, направленные на преодоление трудностей, умение владеть своими эмоциями).

В исследовании Н.В. Сидячевой (2006), проведенном под нашим руководством, показано, что уровень развития эмоционально-волевой регуляции можно рассматривать как компонент психологической готовности к обучению, который обеспечивает стартовую готовность к школе. Включение в структуру психологической готовности эмоционально-волевого компонента позволило выделить его показатели: умение владеть своими эмоциями без их негативных проявлений в деятельности и поведении (обидчивость, возбудимость, плаксивость, нетерпеливость), что составляет эмоциональную устойчивость, умение сдерживать свои эмоции; целенаправленность поведения (умение управлять

собой, своими действиями и поступками, осознанность и понимание действий и поступков, умение преодолевать трудности и препятствия при достижении целей, что проявляется в ряде волевых качеств личности (дисциплинированность, самостоятельность, выдержка, организованность).

Результаты исследования эмоционально-волевой готовности дошкольников к обучению в школе [4] показали, что уровень ее развития в целом характеризуется как средний, при котором проявления произвольности, воли и эмоций не смогут обеспечить успешность учебной деятельности будущего школьника. Следует отметить, что в практике родители, воспитатели и учителя делают акцент на интеллектуальный уровень готовности к обучению, реже обращают внимание на мотивационный и ещё меньше – на эмоционально-волевой компонент. В то же время можно отметить, что умение слушать и слышать учителя, понимать его требования, проявлять эмоциональную уравновешенность напрямую зависит именно от сформированности эмоционально-волевого компонента психологической готовности к обучению.

В исследованиях, выполненных Н.В. Сидячевой [4] под нашим руководством, показано, что положительные эмоции понимаются детьми дошкольниками лучше, переживаются ярче и оказывают значимое влияние на проявление умения управлять своим поведением. Отрицательные эмоции распознаются и понимаются детьми хуже и затормаживают умение управлять собой. Это приводит к выводу о том, что для адекватного понимания детьми эмоций необходим более длительный период развития, который должен предшествовать формированию психологической готовности к обучению, а именно с 5 лет, так как этот возрастной период наиболее восприимчив к развитию эмоций и чувств.

Экспериментально доказано, что эмоционально-волевой компонент детерминирует становление интеллектуального и мотивационного компонентов, способствует формированию произвольности как будущего

новообразования младшего школьника [6], обеспечивает высокий уровень психологической готовности к обучению в школе. Именно этот компонент психологической готовности к обучению способствует формированию ряда необходимых для школьника качеств личности: самостоятельности, дисциплинированности, решительности, выдержке, эмоциональной устойчивости, обеспечивающих успешность обучения.

Вместе с тем важно рассмотреть и тот факт, что от уровня психологической готовности к обучению зависит переход на следующую ступень — обучение в средней школе. Является ли структура психологической готовности неизменной и может ли она определять успешность обучения в среднем звене учащихся?

Психологическая готовность к переходу на новую ступень образования определена современными требованиями к образованию учащихся, направленными на личностное развитие школьников, формирование общеучебных навыков и предметных знаний. Это требует от школьников обязательного умения научиться в процессе обучения:

- находить средства осуществления учебной деятельности;
- определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- понимать причины успеха или неуспеха учебной деятельности;
- конструктивно действовать в ситуации неуспеха.

Практикам важно учитывать эти требования при переходе от начального этапа обучения к обучению в средней школе.

На успешность обучения в средней школе влияет много факторов. К ним можно отнести кризис 10-12 лет, усиление интеллектуальной и эмоциональной нагрузки. Изучение индивидуальных особенностей развития личности учащихся, выявление их интересов и склонностей поможет практикам выявить причины отставания в учебной деятельности и отклонений в поведении. Импульсивное поведение, неумение слушать и понимать учителя, подчиняться его требо-

ваниям, а также нарушение норм и правил школьной жизни в процессе школьного обучения обуславливается недостаточным развитием умения владеть собой, произвольной регуляцией. Исследования особенностей формирования и развития эмоционально-волевой регуляции школьников необходимы для минимизации негативных последствий перехода из начальной в среднюю школу. Научное обоснование целенаправленного формирования у учащихся начальной школы эмоционально-волевой регуляции при переходе из начальной школы в среднюю является важным, так как обеспечивает успешность обучения.

Несформированность эмоционально-волевой регуляции приводит к неумению преодолевать трудности, снижению мотивации в учебной деятельности, чувству неуверенности в себе.

В исследовании А.К. Бикметовой [3], проведенном под нашим руководством, показана необходимость создания более эффективной обучающей и воспитывающей среды и значимость возрастного периода 9-11 лет, который является важным этапом жизни школьника. В связи с резким изменением социальной ситуации развития младших школьников возникла необходимость исследования особенностей эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной школы в среднюю [2]. Отсутствие практических рекомендаций для педагогов, психологов и родителей по осуществлению психологической поддержки школьников побудило к поиску путей совершенствования волевых качеств учащихся и снижения факторов школьной тревожности на этом этапе школьного обучения.

В исследованиях готовности детей к школьному обучению, как показано выше, затрагиваются особенности эмоциональной и волевой регуляции (Н.И. Гуткина, В.В. Лебединский, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин), но только Н.В. Сидячевой они выделены в отдельный вид готовности. Роль эмоционально-волевой регуляции в учебной деятельности младшего школьника, ее компоненты

описаны в исследованиях Н.П. Гаврилюк (1999), К.И. Дьяченко (1999), Е.В. Славутская (2000), И.С. Сорокина (2002) и других. Механизмы эмоционально-волевой регуляции младшего школьника, ее компоненты описаны в психологической литературе рядом исследователей: И.С. Сорокина, К.И. Дьяченко и другие. Структурные блоки регулятивной стороны деятельности старших подростков исследованы такими учеными как О.В. Дашкевич (1985), М.В. Чумаков (2007) и другие. В исследовании Т.И. Шульги [5] рассмотрено последовательное становление эмоционально-волевой регуляции в онтогенезе, выделены особенности ее развития в зависимости от половых различий. Особенности регуляции в критические периоды развития личности, в том числе и на протяжении школьных возрастов, представлены в исследованиях В.А. Быкова [1] «Особенности эмоционально-волевой регуляции при переходе из начальной школы на вторую ступень образования остаются мало изученными. В то же время в средней школе учащиеся отличаются разным уровнем развития волевой регуляции, особенностями их эмоций. Школьники, эмоционально-волевая регуляция которых не соответствует требованиям социальной ситуации развития, имеют ряд проблем: неумение преодолевать трудности, владеть собой, овладевать учебными навыками, самостоятельно организовывать свою деятельность и т. п.» [3, 3].

Мы предположили, что более высокий уровень сформированности эмоционально-волевой регуляции учащихся 4-5 классов существенно обуславливает плавный переход из начальной в среднюю школу.

Для решения теоретических и эмпирических задач в исследовании А.К. Бикметовой [2] были использованы методы: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; системный анализ данных; метод экспертной оценки; метод анкетирования; метод тестирования; методы математической обработки (метод линейных корреляций Пирсона, t-критерий Стьюдента, критерий χ^2 -квадрат) и методики: анкета

изучения волевых качеств (Т.И. Шульга), анкета школьной мотивации (Н.Г. Лусканова), «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга), методика цветодиагностики эмоционального отношения к учебным предметам (А.Н. Лутошкин), тест школьной тревожности Д. Филипса, групповой интеллектуальный тест (модификация М.К. Акимовой), модификация анкеты изучения волевых качеств с оценкой значимости 11 волевых качеств учащимися.

В рамках исследования были изучены эмоционально-волевые особенности учащихся 4 и 5 классов, всего обследовано 140 школьников. В оценке волевых качеств детей приняли участие их родители (140 человек) и 14 учителей.

Результаты исследования А.К. Бикметовой [2] показали, что в психологической готовности к обучению в средней школе выделен эмоционально-волевой компонент. Выявлена структура эмоционально-волевой регуляции, включающая четыре взаимодействующих компонента: эмоциональный, волевой, интеллектуальный и мотивационный и их неравнозначность в обеспечении успешности обучения в средней школе. Выделены следующие особенности эмоционально-волевой регуляции: при переходе из начальной в среднюю школу проявление интеллектуального и волевого компонентов выше у учащихся 4 класса по сравнению с 5 классом, что позволяет успешно учиться в начальной школе.

Сравнение показателей эмоционального компонента эмоционально-волевой регуляции показало преобладание выраженности показателей переживания социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, проблемы и страхи в отношениях с учителями у четвероклассников и общая тревожность в школе у пятиклассников, причем эти различия значимые, как показало сравнение с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 1).

Показатели «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих»,

«низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» эмоционального компонента эмоционально-волевой регуляции школьников 4 и 5 классов значимых различий не имеют. Следует заметить, что причины их проявле-

ние различны: у учащихся 4 класса они связаны с ориентацией на оценку взрослых, а у учащихся 5 класса — с ориентацией на оценку сверстников.

Таблица 1

**Выраженность показателей эмоционального компонента
и их сравнение с помощью t-критерия Стьюдента**

Показатели	4 класс	5 класс	значимость
Общая тревожность в школе	10,99	12,23	,041
Переживание социального стресса	6,21	3,56	,000
Фрустрация потребности в достижении успеха	6,63	4,16	,000
Страх самовыражения	3,23	3,01	,449
Страх ситуации проверки знаний	3,34	3,00	,209
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,36	2,16	,404
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	1,66	1,63	,896
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	5,17	3,80	,000

Своеобразие эмоционального компонента проявляется в том, что у учащихся 4 класса он детерминирован отношением к учителям и учебной деятельности, а в 5 классе он определен общим положительным эмоциональным фоном внутренних переживаний школьников. В то же время волевой компонент учащихся 4 класса имеет более высокий уровень развития волевых качеств, что обеспечивает эффективность учебной деятельности, а в 5 классе уровень его развития недостаточен для обучения в средней школе.

Проявление эмоционального компонента эмоционально-волевой регуляции у учащихся 5 класса имеет тенденцию к повышению в связи с выраженностью показателя общей тревожности, обусловленного ситуацией неопределенности обучения, неизвестностью учителей и их требований к учащимся.

В наших исследованиях [1; 5] проведен анализ изменения мотивов по отдельным классам с 1 по 4, то есть с интервалом в один год, который демонстрирует иную картину. Сила престижного мотива внутри данного возрастного периода имеет свои амплиту-

ды колебания. Пик его функционирования выявлен в младшем школьном возрасте во втором классе, а затем идет его падение в 3 классе, и небольшой подъем в 4 классе. Такое неравномерное становление данного мотива позволяет говорить о наличии «фокусов» в его развитии: после пика подъема наблюдается его резкое падение, становление мотива как бы преломляется внутри возраста. Статистически значимые различия между показателями познавательного мотива внутри младшего школьного возраста говорят о том, что общая динамика функционирования престижных мотивов в младшем школьном возрасте детерминирована наиболее выражено мотивационной сферой первоклассников и третьеклассников.

Наиболее выраженные сдвиги в мотивационной сфере волевой регуляции обнаружены в младшем школьном возрасте — именно в этом возрасте идет интенсивная дифференциация содержания мотивационной сферы волевой регуляции, увеличивается сила мотивов, их осознанность, растет самостоятельность учащихся в постановке

целей волевой регуляции. Все это свидетельствует о том, что младший школьный возраст может быть определен как наиболее сензитивный к формированию мотивационного компонента волевой регуляции, к обеспечению психологической готовности ее осуществления.

В младшем школьном возрасте дети в основном используют способы, направленные на совершенствование деятельности (80 %), в этом возрасте появляется лишь небольшое количество детей, которые вводят в арсенал управления собой способы, нацеленные на преодоление трудностей. И только единицы детей в этом возрасте обращаются к способам, прямо направленным на изменение себя, на самосовершенствование.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что структура эмоционально-волевой регуляции содержит четыре взаимодействующих компонента, содержащие ряд показателей. Компонентами эмоционально-волевой регуляции являются интеллектуальный, волевой, эмоциональный и мотивационный.

При переходе из начальной школы в среднюю происходит изменение позиционирования компонентов в структуре эмоционально-волевой регуляции. Взаимосвязь интеллектуального и волевого компонентов учащихся 4 класса при переходе в 5 класс дополняется взаимосвязью с эмоциональным и мотивационным компонентами и происходит объединение всех четырех компонентов в единую систему, характеризующую становление эмоционально-волевой регуляции.

Эмоционально-волевая регуляция при переходе из начальной школы в среднюю имеет ряд особенностей:

— неравномерность проявления эмоционального, волевого, интеллектуального и мотивационного компонентов: в 4 классе более проявляются интеллектуальный и волевой компонент, а в 5 классе — эмоциональный компонент;

— более высокий уровень соответствия эмоционально-волевой регуляции требованиям обучения у школьников 4 класса по сравнению с 5 классом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Быков А.В. «Генезис волевой регуляции». М. — Восток, 2007. — 247 с.
2. Бикметова А.К. Исследование особенностей эмоционально-волевой регуляции при переходе из начальной школы в среднюю // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2011. № 2. — С. 67-72.
3. Бикметова А.К. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу: Автореф. ... дисс. канд. психол. наук. М., 2011. — 27 с.
4. Сидячева Н.В. Эмоционально-волевой компонент готовности дошкольника к школе.: Дисс. ...канд. психол. наук. М., 2006. — 158 с.
5. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии, 1994. — № 1. — С. 111-116.
6. Шульга Т.И. Специфика оказания помощи семьям группы риска // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2010. № 4. — С. 40-44.

УДК 159.9:37.015.3

Потанина А.Т.

Московский государственный областной университет

СРЕДСТВА И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА *

L. Potanina

Moscow State Regional University

MEANS AND TERMS OF DEVELOPING SCHOOLCHILDREN'S VALUE AND SEMANTIC SPHERE

Аннотация. В статье рассматривается развитие ценностно-смысловой сферы личности в контексте проблемы воспитания. Смысловая система личности исследуется в зависимости от движения деятельности и развития иерархии мотивов. На основе анализа проблемы динамики смысловой сферы личности выделены средства развития и преобразования мотивационной сферы личности школьника. С целью сознательного управления смысловыми образованиями личности школьника рассматриваются педагогические условия, необходимые учителю в качестве специальных приемов воздействия на личность.

Ключевые слова: развитие ценностно-смысловой сферы личности, личностные смыслы, личностные ценности, смысловые образования, динамика смысловых образований.

Abstract. The article considers the development of personality's value and semantic sphere in the light of educational problems. The semantic system of a personality is investigated depending on its activity and hierarchy of motives. Based on the analysis of the problem of personality's semantic sphere dynamics the author identifies the means of development and transformation of schoolchildren's motivational sphere. For the purpose of conscious management of schoolchildren's semantic formations some necessary pedagogical conditions are considered as special devices to influence the personality.

Key words: development of value and semantic sphere of the personality, personal senses, personal values, semantic formations, dynamics of semantic formations.

Единицей анализа личности является выделенное А.Н. Леонтьевым понятие «личностного смысла». Становление личности представляется как динамическое движение его смысловой сферы.

В отечественной психологии выделяются две точки зрения на движение смысловой системы в целом.

Первая, представленная Б.С. Братусем, заключается в обобщенном механизме движения смысловой сферы личности, при котором движение смысловой системы обеспечивается обращением личности к более широким контекстам, чем непосредственно актуализируемые наличной ситуацией, например, обращение к собственным предельным ценностям или к нравственным общечеловеческим [2, 86].

Вторую обосновывает Ф.Е. Василюк. Он рассматривает деятельность «переживания» как особую работу «по перестройке психологического мира», направленную «на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни» [3, 30].

Обе точки зрения на движение смысловых образований позволяют нам рассматривать это движение как максимальную осмысленность жизни, осуществляемую посредством ценностных систем личности и общества.

© Потанина Л.Т., 2012.

* Статья выполнена в рамках РГНФ (грант №110600614а)

Первая форма — смыслообразование — происходит в плоскости мотив — цель [5]. В рамках собственно трансформации смысловых структур происходит, согласно А.Н. Леонтьеву, «сдвиг мотива на цель», что приводит смысловую систему личности к росту, развитию и переходу в новое качество.

Вторая форма связана с осознанием смысловых связей посредством рефлексивной работы сознания, направленной на решение особой задачи — «задачи на смысл» [6], что требует от человека сложной и специфической внутренней деятельности оценивания своей жизни.

Итак, первая форма существования личностного смысла (для личности) состоит в эмоциональном переживании. Другая форма существования личностного смысла представляет собой одну из «единиц» сознания и может получить выражение в системе значений, то есть в системе «единиц» сознания объективно-познавательной природы (для краткости этот процесс назовем «вербализацией»).

Различие обеих форм заключается в том, что вербализованный смысл богаче, содержательнее непосредственного. Задача на осознание смысла не сводится к задаче осознания эмоции. Индивид может давать себе полный отчет в том, что какой-то человек ему не нравится. Однако «задача на смысл» вовсе не снимается сознанием самого по себе эмоционального отношения, вербализация смысла — это восстановление в значениях его мотивационной обусловленности, осознание породивших его отношений. «Осознавать смысл явлений и событий — значит включать их в систему смысловых связей жизненного мира субъекта, видеть их уникальное, исключительное и вместе с тем объективное место в собственной жизнедеятельности» [7, 286].

Понимание динамики смысловой сферы приводит нас к пониманию личностных ценностей как составляющих смысловой сферы личности. Личностные ценности определяются нами как осознанные и принятые наиболее общие смыслы личности. Определенные таким образом личностные ценности выполняют двойственную функцию.

Важнейшая функция личностных ценностей заключается в том, что она выступает в качестве высшего контрольного органа (с позиции нравственной оценки) регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые формы их реализации. Личностные ценности являются основой возможного будущего, так как они «задают не сами по себе конкретные мотивы, а плоскость отношений между ними, то есть как раз тот первоначальный план, эскиз будущего, который должен предсуществовать его реальному воплощению» [2, 97].

Во-вторых, система личностных ценностей выступает в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом.

Нравственные оценки и регуляция необходимо подразумевают иную, внеситуативную опору, особый, относительно самостоятельный психологический план, прямо не захваченный непосредственным ходом событий [2, 97]. Личностные ценности здесь выступают в качестве общих принципов соотношения конкретных мотивов и целей реализующейся человеком деятельности.

Д.А. Леонтьевым при анализе «динамической смысловой системы» [8] была введена третья функция личностных ценностей — функция смыслообразования.

Учитывая тот факт, что психологическим объектом воспитания являются личностные смыслы и смысловые установки, обратимся к анализу средств, потенциально влияющих на их изменение. А.Г. Асмолов выделяет следующие методические принципы воспитания: включение личности в значимую деятельность, принцип демонстрации последствий, поступка личности для **референтной группы**, принцип смены социальной позиции личности в группе и принцип учета ведущей мотивации при построении воспитательно-го процесса [1].

Если рассматривать развитие ценностно-смысловой сферы личности в контексте проблемы воспитания, то становится видно,

что особую значимость представляет динамика смысловых образований как процесс изменения мотивационной сферы. Осуществление смысловой динамики, по А.Н. Леонтьеву, проявляется в «сдвиге мотива на цель», когда предмет (цель) действия при соблюдении определенных условий деятельности, в которых она протекает, обретает статус самостоятельного мотива. При этом происходит «сдвиг мотива на цель», который демонстрирует, очерчивает, характеризует, являет собой процесс рождения новых мотивов, происходящий внутри личности и осуществляемый благодаря механизму идентификации, т. е. уподобления (подражания, заражения, отождествления). Механизм идентификации действует, как правило, стихийно, но может осуществляться в результате направленных воспитательных воздействий педагога на личность. Целенаправленное использование его педагогом в качестве средства воспитания способствует изменению сознания личности через изменение отношения мотива деятельности к цели действия. Идентификация проявляет себя в уподоблении значимому другому — образцу, поэтому важнейший путь формирования нравственного сознания состоит в роли *образца*, транслирующего ценности. В качестве образца выступают родители, воспитатели, учителя, значимые взрослые, герои художественных произведений, исторические персоналии и т. д.

Посредством механизма идентификации у ребенка формируются черты личности, поведенческие навыки, полоролевая идентичность, ценностные ориентации. Важно учитывать особенности смысловых образований личности. Важнейшая из них состоит в принципе «деятельностного опосредования», при котором изменение смысловых образований всегда опосредовано изменением самой деятельности субъекта. Это означает, что за воспитанием личности всегда должен стоять процесс изменения ее жизненных связей с миром, с людьми [1]. Рассмотрим зависимость смысловой системы личности от движения деятельности и развития иерархии мотивов.

Принцип «деятельностного опосредования» предполагает включение школьников в разнообразные виды деятельности. Среди них деятельность, направленная на обогащение ценностного пространства школьника на уровне знания о них *путем ознакомления и актуализации существующих в культуре ценностей*. Деятельность, в которую вовлекаются школьники, может быть значимой, а может и не быть. Включенность в значимую деятельность при соблюдении определенных условий может способствовать *переструктурированию* системы существующих мотивов, в результате чего выполняемая ранее цель, приобретая самостоятельную побудительную силу, становится мотивом. Во включении личности в *значимую* для нее деятельность сфокусирована идея, вытекающая из социально-деятельностного понимания природы личности. При этом главное состоит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности. Эта идея нашла свое отражение в воспитательной практике таких выдающихся педагогов, как А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Яркий пример того, что включение личности в значимую для нее деятельность дает свои ощутимые плоды там, где не срабатывает обращенная к индивидуальному сознанию риторика, приводит Антон Семенович Макаренко в «Педагогической поэме». Он рассказывает о том, с какой иронией его первые воспитанники выслушали его страстную речь о необходимости резкой перемены их образа жизни. Позднее, вспоминая об этом печальном опыте, А.С. Макаренко отмечал, что только в деловой борьбе у его воспитанников произошло изменение их личностных смыслов, поменялось отношение к жизни. Деловая борьба и совместная деятельность сыграли решающую роль там, где оказались бессильными уговоры и убеждения [9].

В ситуациях, когда деятельность не является значимой, речь идет о *формировании* новых мотивов.

Нам представляется важным умение педагога *преобразовывать* мотивы деятельно-

сти, что требует от него умения предъявлять предмет (цель) деятельности с позиции ценностного содержания. Так, например, если приглашение послушать музыку (предмет) основывается на предъявлении педагогом «музыкальной разновидности человеческого языка», то мотивом становится «научаться общению посредством музыки». Если классный час (предмет) интерпретируется педагогом как разговор о жизни, то мотив проведения классных часов заключается в «осмыслении жизни». Посадка деревьев (предмет, цель деятельности) может обрести ценностное содержание как форма выражения заботы о жизни людей, или как форма выражения любви к школе, или как форма отношения к своему «Я», оставляющему след на земле. В результате ценностное содержание предмета (цели действия) потенциально задает ценностную интерпретацию мотиву, его преобразованию путем «открытия новых горизонтов жизни». Благодаря профессионализму учителя цель действия перерастает в деятельность, в деяние. А.А. Леонтьев [4, 112] писал о современной психологии как «в большой мере превратившейся из науки о бесконечно развивающемся человеке в бесконечно меняющемся мире, из науки о деятельности свободной творческой личности, в науку о деятельности ограниченного и ригидного сознания».

Движению мотивов в смысловом поле содействует целенаправленная, *смыслопреобразующая (смыслорождающая) деятельность* по отношению к миру. Смыслопреобразующая деятельность позволяет педагогу преобразовывать «обыденный мир» и включать его в пространство иного качества — «бытийное пространство». Подобная смыслопреобразующая деятельность содействует расширению мотивационных горизонтов школьника. Направленная работа с детьми на смысловом уровне кардинально изменяет характер социального развития ребенка, наделяя его способностью видеть за конкретным общее, за материальным — духовное, за предметом — ценность жизни [10, 85]. По нашему мнению, смысловая направленность образо-

вания предполагает, что во взаимодействии с ребенком взрослому необходимо выйти за пределы постоянного контроля над ним и сосредоточиться не только на оснащении его разнообразием необходимых умений и навыков, но и на формировании широкой и глубокой смысловой ориентировки в ценностях жизни, что требует целенаправленной, специально организованной деятельности по его формированию как с операциональной стороны, так и с мотивационной, в ходе которой субъектом осуществляется решение «задач на смысл».

Особенностью трансформации смысловых образований является тот факт, что знаемые и осознанные смыслы и установки — важное, но недостаточное условие изменений мотивационной сферы. Новые смыслы и мотивы рождаются в ходе деятельности по *освоению личностью новых социальных ролей*. Социальная роль — это социально одобренное и ожидаемое от человека в определенных обстоятельствах поведение, с его определенными характеристиками, диктуемыми конкретными обстоятельствами. Набор социальных ролей очень широк и многообразен. Уникальным источником смены социальной роли является *игровая деятельность* школьников. В связи с этим Д.Б. Эльконин писал о значении игры в жизни личности: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения» [11, 282]. В сюжетно-ролевой игре каждый школьник находится в поле внимания. Вовлеченный в интересное дело, школьник замечает, что его «я» получает удовлетворение жизнью лишь в союзе с другим «я». Сюжетно-ролевая игра — методика ролевого ситуационного воспроизведения жизненных явлений с проблемным содержанием духовно-социального плана. В процессе игры создается сильнейшее поле эмоционального выражения, а реальное взаимодействие ребенка

в ходе игровой деятельности подкрепляется высокой удовлетворенностью в силу того, что для него важно товарищество, общение, дружеские связи, чувство «своей» группы. В деятельности группы легко и незаметно формируются умения взаимодействовать с людьми.

Важнейшей особенностью трансформации смысловых образований является то, что их нельзя перестроить благодаря инструкциям и объяснениям, ибо осознание смысловых установок в вербальной форме — важное, но не единственное условие развития смысловой сферы личности, оно способствует развитию знания о явлениях мира, но не формирует отношение к нему. Знакомство детей с общечеловеческими духовными ценностями не гарантирует им «присвоения» этих ценностей. Одна лишь демонстрация ребенку широкой палитры существующих в мире духовных ценностей может никак не коснуться перестройки его смысловой сферы и не привести к планируемому педагогами обогащению внутреннего мира ученика. Перестройке внутренних регуляторов поведения личности способствует *создание ситуаций для возможного эмоционального отклика*. В реализации данного условия традиционно важная роль принадлежит искусству. Наряду с искусством в развитии смысловых образований значимая роль принадлежит использованию *невербальных средств общения*. Благодаря многообразию невербальных языковых средств, среди которых мимика, жесты, позы, дистанция, окружающие предметы, школьники учатся навыкам выражения личностного отношения к человеку, людям, к миру.

Таким образом, нравственное развитие ребенка осуществляется в соответствии с культурными, нравственными образцами. Закономерности присвоения этих образцов определяются особенностями общественной позиции ребенка, характером организации предметной, совместной деятельности. Эти соображения заставляют по-иному рассматривать как содержание учебно-воспитательного процесса, так и профессиональную подготовку педагогов.

Все вышеперечисленные средства развития ценностно-смысловой сферы личности задают педагогу некие векторы, стратегию его профессиональной деятельности, ибо могут оказывать стихийное воздействие на ребенка, но могут реализовываться в деятельности педагога сознательно и целенаправленно. Само по себе каждое из средств не гарантирует изменения смысловых установок личности. С целью сознательного управления смысловыми образованиями личности школьника педагогу необходимо владеть специальными приемами, методами воздействия на личность как наиболее продуктивными способами организации взаимодействия с учащимися. Эти приемы составляют педагогическую технологию — прикладную педагогическую дисциплину как совокупность операционных воздействий на личность с целью ее личностного становления. Когда говорят о педагогической технологии как «искусстве прикосновения к личности», то имеют в виду *качественность воздействия, подразумевающую тонкость, уважительность, бережность* во имя максимально успешного личностного развития. Так, созданию положительных переживаний в деятельности ребенка содействуют доброжелательный тон педагога, атмосфера содружества, сотворчества, оптимистическое настроение, приемы по привнесению ценности, реализация принципа уважения «всех и каждого».

Благодаря системе разнообразных методических приемов со стороны педагога по созданию определенного психологического состояния, деятельность ребенка, освещенная положительными переживаниями, может приобрести для школьника ценностное значение, что влияет на ее ход и результат.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. — Воронеж, 1996. — 768 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. — 304 с.
3. Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984. — 200 с.

4. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М. — Воронеж, 2001. — 448 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций. М., 1971. — 40 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999. — 488 с.
7. Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестник МГУ. Серия 14 «Психология», 1988. — № 2. — С. 3-14.
8. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., 1988. — 576 с.
9. Потанина Л.Т., Щуркова Н.Е. Символика поведения. М., 2001. — 94 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. — 304 с.

УДК 159.9.075

Густова Е.А.

Московский государственный областной университет

ДИНАМИКА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА, БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Ye. Gustova

Moscow State Regional University

THE DYNAMICS OF FUTURE SOCIAL WORKERS' PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики становления личностно-профессиональной компетентности на протяжении обучения будущих социальных работников в вузе. Динамика имеет неравномерный, скачкообразный, нелинейный характер, затрудняющий формирование личностно-профессиональной компетентности к началу практической деятельности в социальной сфере. Показано, что наиболее значимая роль в этом процессе отведена мотивационно-ценностному компоненту, который детерминирует становление личностно-профессиональной компетентности и личностно-профессиональной зрелости.

Ключевые слова: личностно-профессиональная компетентность социального работника; содержательные аспекты мотивационно-ценностного, операционального и рефлексивного компонентов ЛПК и их динамика, личностно-профессиональная зрелость.

Abstract. The paper presents the results of the dynamics of future social workers' personal and professional competence formation research. The dynamics is irregular, intermittent, having non-linear nature which impedes the formation of personal and professional competence by the beginning of students' practices in the social sphere. It is shown that the most significant contribution to this process can be made by a motivational-value component which determines the formation of personal and professional competence and personal-professional maturity.

Key words: personal and professional competence of a social worker, content aspects of motivational, value, operational and reflective components of personal and professional competence and its dynamics, personal and professional maturity.

В сфере «помогающих» профессий личностно-профессиональная компетентность в становлении специалиста на первое место выдвигает сформированность личностных качеств [5]. В свою очередь успешному становлению личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников, способствует формирование их ценностно-смысловой и мотивационной сфер [3; 4; 6]. Этот процесс отличается сложностью, имеет разную динамику становления, особенности ее проявления у студентов вуза, будущих социальных работников и профессионалов-практиков [1]. Изучение данной проблемы поможет психологически обоснованно решать задачи повышения уровня профессиональной и личностной компетентности студентов, более эффективно выстраивать процесс обучения будущих социальных работников в вузе и оказывать необходимую профессиональную помощь практикам [2]. **Цель** нашего исследования: изучение динамики становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников. **Предмет исследования** — динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов, будущих социальных работников, в процессе высшего профессионального образования.

© Густова Е.А., 2012.

В качестве **гипотезы** были выдвинуты предположения о том, что:

— динамика становления личностно-профессиональной компетентности будущих социальных работников взаимообусловлена развитием компонентов ее структуры (мотивационно-ценностным, операциональным, рефлексивным) на протяжении обучения в вузе;

— каждый компонент структуры личностно-профессиональной компетентности вносит определенный вклад в ее становление, но наиболее значимый вклад принадлежит мотивационно-ценностному компоненту, который детерминирует ее становление и формирует личностно-профессиональную зрелость.

В соответствии с целью исследования решались следующие задачи:

— изучить динамику компонентов личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих специалистов социальной работы;

— выявить взаимосвязь личностно-профессиональной компетентности и компонентов, обуславливающих ее становление;

— описать особенности вклада каждого компонента в становление структуры личностно-профессиональной компетентности студентов на протяжении обучения в вузе.

Исследуемая выборка включала 200 респондентов: по 50 студентов 1, 3, 5 курсов, из них 37 юношей и 113 девушек в возрасте от 18 лет до 21 года; 50 сотрудников центров социального обслуживания Московской области — женщины в возрасте 25-55 лет, работающие по специальности более трех лет. Также в исследовании принимали участие квалифицированные преподаватели кафедры социальной работы и социальной педагогики в количестве 12 человек.

Результаты изучения представлений ведущих преподавателей кафедры социальной работы и социальной педагогики позволили выделить 50 характеристик социального работника. Их анализ показывает, что в характеристиках, указанных профессорско-преподавательским составом, представлены и ценности

социального работника, и его качества, которые обуславливают успешность деятельности специалиста, его личностно-профессиональную зрелость и, следовательно, его личностно-профессиональную компетентность как проявление высокого уровня личностно-профессиональной зрелости. Эти характеристики были распределены в соответствии с теоретически выявленной и обоснованной структурой личностно-профессиональной компетентности, включающей мотивационно-ценностный, операциональный и рефлексивный компоненты. Необходимо отметить, что жизненные ценности социального работника входят в различные компоненты личностно-профессиональной компетентности и, с одной стороны, являются морально-нравственной основой профессии социального работника, с другой — личностными ценностями самого социального работника, детерминированные развитием их личностных и профессиональных качеств.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя следующие ценности и качества: стремление к самосовершенствованию, духовному развитию, к расширению социальных связей, принятие другого, уважение к конфиденциальности, гуманизм, альтруизм, эмпатия, сочувствие, толерантность, способность вызывать доверие, доброта, тактичность, ответственность, оптимизм (позитивное мышление, позитивное отношение, позитивная активность), открытость.

Операциональный компонент включает в себя следующие ценности и качества: собственные достижения, саморазвитие в профессиональной сфере, активность в профессиональных контактах, собственный престиж, интернальность, целеустремленность, ролевая пластичность, аналитическое мышление, творчество в решении профессиональных проблем, профессиональная коммуникабельность, внимательность, последовательность действий, самоконтроль, прогнозирование (предусмотрительность), умение понимать поведение других людей.

Рефлексивный компонент включает в себя следующие ценности и качества: стремление к профессионально-творческому само-

развитию, позитивному отношению к себе и другим, интернальность (понимание себя как творца своей профессии), самостоятельность, уважение к себе (позитивная оценка своей профессиональной деятельности), интерес к себе как личности и профессионалу, уверенность в себе, аутосимпатия, эмоциональная саморегуляция, стрессоустойчивость, объективность, ответственность.

Теоретическая модель позволила предположить, что каждый компонент личностно-профессиональной компетентности вносит неоднозначный вклад в динамику ее становления. Компоненты личностно-профессиональной компетентности, изменяясь и развиваясь, оказывают воздействие друг на друга.

Для изучения динамики *мотивационно-ценностного компонента* личностно-профессиональной компетентности были

исследованы жизненные ценности в профессиональной сфере и значимые качества социального работника в представлениях респондентов. Результаты исследования показывают отличие ценностей студентов и социальных работников. Выявлено, что у специалистов есть общие ценности со студентами каждого курса. Наиболее значимыми ценностями для студентов всех курсов являются: «Развитие себя», «Духовное удовлетворение», «Социальные контакты», «Достижения», «Сохранение индивидуальности», «Материальное положение». Важно отметить, что для студентов всех курсов общими являются ценности духовного развития. Специалисты не выделяют эти ценности как наиболее значимые. Для них значимы ценности: «Материальное положение», «Достижения», «Социальные контакты».

Таблица 1

Различия в выборе жизненных ценностей у студентов и социальных работников

Группы	Жизненные ценности							
	Развитие себя	Духовное удовлетв.	Креативность	Соц. контакты	Собст. престиж	Достижения	Матер. положен.	Сохранение инд.
1-3 курс	0,63	0,012*	0,13	1,01E-09*	0,035*	0,321	0,001*	0,067
1-5 курс	0,028*	0,43	0,001*	0,39	0,007*	0,883	8,2E-08*	1,79E-09*
3-5 курс	0,04*	0,001*	0,06	1,08E-05*	0,766	0,473	0,123	2,01E-05*
5 курс — соц. раб.	0,002*	1,71E-05*	0,011*	0,022*	0,123	3,57E-05*	3,25E-11*	1,07E-20*

*при $p < 0,05$

Результаты исследования показывают определенную динамику становления жизненных ценностей респондентов в сфере профессиональной деятельности. Динамика ценности «Развитие себя» имеет «падающий» характер к концу обучения студентов в вузе. Результаты показывают, что стремление к саморазвитию у студентов от первого к третьему курсу выше, у пятикурсников оно падает. Динамика ценности «Сохранение индивидуальности» представляет пикоо-

бразную кривую, поднимающуюся на пятом курсе и резко падающую у специалистов социальной работы.

Динамика ценности «Духовное удовлетворение» имеет также пикообразный характер — к 3 курсу значимость возрастает, к концу обучения падает. Динамика ценности «Социальные контакты» неравномерная, скачкообразная: у первокурсников она высокая, к третьему курсу стремительно падает, затем скачкообразный подъем к пятому курсу и у

специалистов. Полагаем, что у студентов первого курса социальные контакты обеспечивают адаптацию к процессу обучения, у студентов 3 курса их низкая продуктивность связана с переоценкой способов и результатов социального взаимодействия с окружающими, для студентов 5 курса и социальных работников эта ценность обуславливает успешность в профессиональной деятельности. Динамика ценности «Достижения» в студенческих группах носит линейный характер, возрастающий у социальных работников. Ценности «Достижения» значимы на всех курсах. У студентов это результат их личного вклада в профессиональное обучение. Эта ценность может изменять оценку себя и отношение к себе как будущему профессионалу. Возрастание у профессионалов этой ценности связано с возможностью реализации себя в профессии и оценки личностно-профессиональной компетентности.

Результаты исследования показывают разнонаправленность жизненных ценностей респондентов. У первокурсников отсутствует дифференциация ценностей на нравственно-деловые и эгоистически-престижные, что говорит о неопределенности их представлений о личностно-профессиональной компетентности специалиста. Третьекурсники равнозначно выделяют духовно-нравственные и эгоистически-престижные ценности, отдавая приоритет ценностям нравственно-деловой направленности. Полагаем, что у студентов третьего курса происходит становление мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной компетентности. Значимыми для пятикурсников являются ценности нравственно-деловой направленности, что доказывает приоритет духовно-нравственных ценностей в структуре мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной компетентности. Специалисты социальной работы ставят на первое место прагматические, эгоистически-престижные профессиональные ценности, которые определяют их личностно-профессиональную компетентность.

Динамика становления образа профессионала имеет своеобразную специфику. В представлениях студентов первого и особенно

третьего курсов присутствуют абстрактные характеристики, что указывает на несформированность конкретного образа компетентного специалиста. Студенты пятого курса и социальные работники указывают более конкретные и профессионально значимые характеристики. Однако образ компетентного социального работника пятикурсников ближе к образу, предложенному преподавателями.

Динамика эмпатии социального работника имеет неравномерный, нелинейный характер: наименьший уровень данного качества демонстрируют студенты третьего курса, наибольший — социальные работники. Отмечено, что работающие специалисты не выделяют эмпатию как важное качество компетентного профессионала.

Для изучения динамики *операционального компонента* личностно-профессиональной компетентности были исследованы субъективный локус-контроля и социальный интеллект студентов и социальных работников.

Структура операционального компонента представлена рядом ценностей и личностно-профессиональных качеств, которые находятся между собой в определенном иерархическом соподчинении. Такие жизненные ценности социального работника, как саморазвитие, духовное удовлетворение, активные социальные контакты, достижения, собственный престиж и др., обуславливают развитие локус-контроля и социального интеллекта, составляющих структуру операционального компонента.

Содержание жизненных ценностей специалистов и студентов на каждом курсе различно, что отражается на динамике интернальности в различных сферах жизнедеятельности респондентов и различном качественном содержании их коммуникативных навыков и умений. Динамика становления локус-контроля во всех группах представлена в табл. 2.

Результаты показывают, что динамика интернальности скачкообразная. На первом курсе интернальность студентов высокая, затем она падает, и наименьшая интернальность отмечена в группе студентов 3 курса, затем поднимается к 5 курсу и наибольшая — у социальных работников.

Таблица 2

**Динамика интернальности у студентов и социальных работников
(средний балл, стены)**

	1 курс		3 курс		5 курс		Соц. раб.	
	сред.	стены	сред.	стены	сред.	стены	сред.	стены
Интернальность в области достижений (Ид)	8,67	6	8,08	6	9,38	6	8,92	6
Интернальность в области неудач (Ин)	8,07	6	7,25	5	8,00	6	8,67	6
Интернальность в межличностных отношениях (Им)	3,80	6	3,67	6	3,63	6	5,75	7
Интернальность в производственных отношениях (Ип)	5,73	4	5,00	4	5,00	4	5,58	4
Общая интернальность (Ио)	29,40	5	29,08	5	29,63	5	30,17	5

У всех групп испытуемых проявляется своя особенность локус-контроля в производственных отношениях, однако уровень интернальности во всех изучаемых группах низкий. В организации собственной учебно-профессиональной и профессиональной деятельности респонденты большее значение приписывают внешним обстоятельствам.

Динамика социального интеллекта носит также неравномерный, скачкообразный характер. У студентов 1 курса его уровень высокий, затем идет постепенное снижение к 3 курсу, затем повышение к 5 курсу и скачок у специалистов. В табл. 3 представлены различия социального интеллекта респондентов.

Выявлены и описаны качественные различия в содержании коммуникативных навыков и умений респондентов. У студентов 1 курса они носят личностную направленность на адаптацию к обучению, у студентов 3 курса — личностный характер, связанный с исследованием себя, изменением личностных смыслов в профессиональной сфере, у студентов 5 курса и особенно у специалистов — профессиональную направленность навыков и умений, необходимых в сфере профессиональной деятельности. Результаты показывают наиболее значимые расхождения во всех группах испытуемых и студентов 3 курса.

Таблица 3

Различия социального интеллекта студентов и социальных работников

Группы	Истории с завершением	Группы экспрессии	Вербальная экспрессия	Истории с дополнением
1-3 курс	0,31	0,0073*	0,0025*	0,088
1-5 курс	0,048*	0,0397*	0,39	0,32
3-5 курс	0,4	0,00001*	0,0039*	0,2
Социальные работники — 1 курс	7,27E-12*	0,08	0,775	0,498
Социальные работники — 3 курс	4,92E-06*	8,26E-06*	0,00005*	0,24
Социальные работники — 5 курс	0,0002*	0,45	0,29	0,69

* при $p < 0,05$

Третьекурсники демонстрируют высокую чувствительность к невербальной экспрессии, показывают низкие значения в умении понимать вербальные проявления в человеческих взаимоотношениях, умении анализировать сложные жизненные ситуации, понимать логику разви-

тия взаимодействия людей, малочувствительны к изменению смысла ситуаций взаимодействия. Мы связываем это с кризисом становления профессиональной идентичности, который «переживают» студенты третьего курса.

Для изучения динамики *рефлексивного компонента* личностно-профессиональной компетентности исследовалось самоотношение студентов и специалистов. Выявленная динамика рефлексии имеет линейный, возрастающий характер у студентов от 1 курса к 5 курсу и незначительное понижение у социальных работников.

В каждой группе респондентов выявлено личностное качество, обуславливающее интегральное самоотношение. Для студентов 1 курса и социальных работников — это ауто-симпатия, для студентов 3 и 5 курсов — самоуважение. Нестабильная, скачкообразная динамика самоотношения у студентов выявлена по показателю интерес к себе. Высокий показатель интереса к себе у первокурсников связан с проявлением социальной успешности, направленной на установление межличностных отношений с сокурсниками не только в учебной деятельности, но и за пределами вуза.

У студентов 3 курса снижение интереса к себе является начальным этапом личностно-профессионального роста, связанным с переоценкой значимых личностных ценностей. Резкий подъем интереса к себе пятикурсников можно объяснить успешным завершением процесса идентификации себя с

идеальным образом социального работника-профессионала на этапе профессионального обучения в вузе. Низкие значения интереса к себе у социальных работников связаны с тем, что у них как профессионалов актуализируются профессиональные качества, направленные на достижение конкретных результатов социально-помогающей деятельности.

Таким образом, в исследовании показано, что становление личностно-профессиональной компетентности будущего социального работника компоненты ее структуры вносят различный вклад. Наиболее значимый — вклад *мотивационно-ценностного* компонента. Ценности и качества формируются в этом блоке в процессе обучения студентов в вузе и определяют их проявление, входящее в операциональный и рефлексивный компоненты. *Операциональный* компонент включает ряд ценностей и качеств, которые находятся между собой в определенном иерархическом соподчинении. Личностно-профессиональные качества операционального блока претерпевают наибольшие изменения в профессиональном обучении. *Рефлексивный* компонент включает ценности и качества, взаимообуславливающие становление друг друга и способствующие развитию себя как профессионала и как личности.

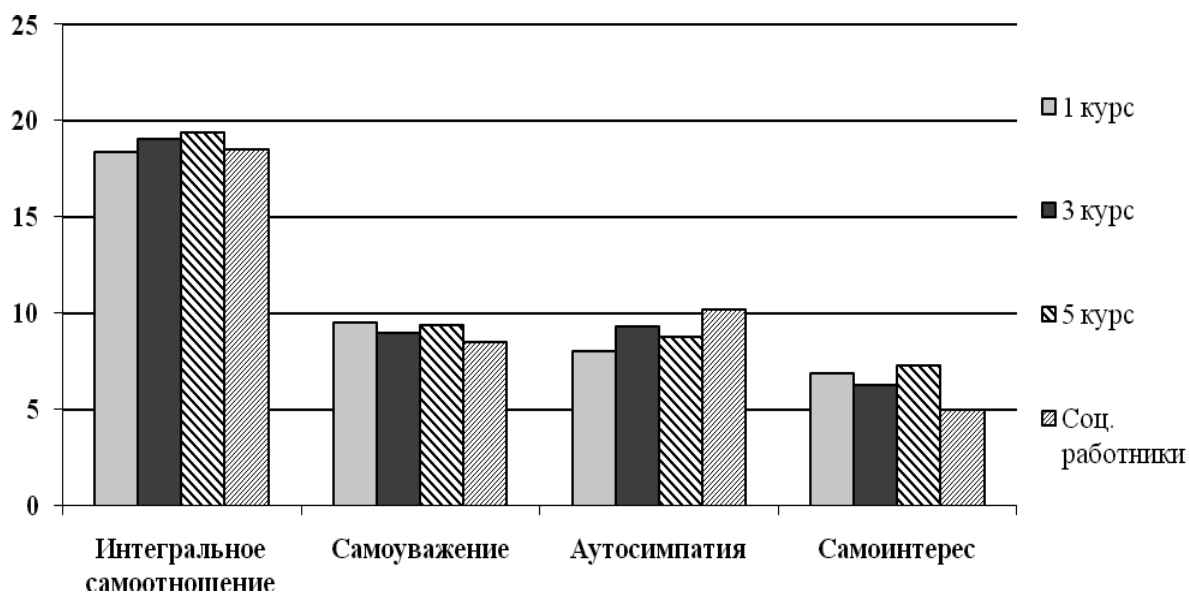


Рис. 1. Самоотношение в группах студентов и социальных работников

Изучение динамики становления личностно-профессиональной компетентности позволило определить наиболее проблемные зоны подготовки будущих специалистов. В рамках нашего исследования возникла необходимость разработать программу психолого-педагогической коррекции, направленную на усиление активности по развитию мотивационно-ценностного содержания качеств, обуславливающих становление личностно-профессиональной компетентности студентов, будущих социальных работников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Густова Е.А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. — 176 с.
2. Густова Е.А. Профессиональная компетентность социального работника: оценка и психолого-педагогические условия ее становления в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». М., 2009. № 4. — С. 145-150.
3. Джудит С. Райкус, Рональд С. Хьюз Социально-психологическая помощь семьям и детям группы риска: Практическое пособие: В 4 т. Т. 1. Концептуальные основы социальной работы с детьми. М., 2008. — 288 с.
4. Мальцев В.А. Система ценностей социального работника и психологические основания ее эффективного становления: Дис. ...канд. психол. наук. Кемерово, 2001. — 178 с.
5. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы. Содержание и методы психосоциальной практики: Учеб. пособие. М., 2010. — 192 с.
6. Холостова Е.И. Ценностные ориентации и мотивы труда. М., 2004. № 4. — С. 34-40.

УДК 37.013.46

Шиндаулова Р. Б.

Российский университет дружбы народов (Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НООГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

R. Shindaulova

Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

PEDAGOGICAL FEATURES OF BUILDING NOO-HUMANISTIC WORLDVIEW IN STUDENTS

Аннотация. В статье анализируются психологические аспекты формирования ноогуманистического мировоззрения студентов. Исследуются вопросы организации учебного процесса с учетом особенностей мышления и сознания студентов-музыкантов. Показано, что ноогуманистическая подготовка способствует не только развитию мышления, но и помогает находить новые аналогии в современных реалиях и альтернативные подходы в решении профессиональных задач. Это обстоятельство сможет стать для будущего специалиста своеобразным трамплином к овладению новыми горизонтами мыследеятельности, шире — быть востребованным в контексте рыночных отношений.

Ключевые слова: ассоциативно-образное мышление студента-музыканта, организация обучения.

Abstract. The article analyzes the psychological aspects of building the noo-humanistic worldview in students. The author is mainly concerned with the issues of study process management taking into consideration music students' thinking and mentality. It is shown that noo-humanistic training does not only promote the development of thinking, but also helps to find new analogies of modern realities and alternative approaches to solving professional problems. This situation could become a springboard for a future specialist to learn new horizons of thinking activity and become competitive in market economy conditions.

Key words: music student's associative and imaginative thinking, study management.

Отвечая на вызовы современной цивилизации: глобальный эколого-экономический, духовный кризис; локальные войны, террор и пр., — научная мысль рефлектирует в разных областях знаний единым посылом, направленным на социоприродное согласие, которое является ключевой идеей ноогуманизма. Именно в лоне русского космизма, идей устойчивого развития, некоторых положений квантовой физики родились парадигмальная тенденция ноогуманизма и ее образовательной проекции — ноогуманистической педагогики, направленной на формирование ноогуманистического мировоззрения и ноогуманистически ориентированной личности, соблюдающей нравственно-духовные, экологические и гуманистические ценности. Ноогуманизм, ноогуманистическое мировоззрение (НМ) — это смысловые единицы ноогуманистической педагогики (НП) — нового продуктивного направления в образовании.

Формируя НМ у студентов музыкальных профессий, педагог сталкивается с особенностями образовательной деятельности. Один из аспектов этой проблемы связан с мышлением студентов-музыкантов, которое, как известно, в основном носит ассоциативно-образный характер и связано с работой правого полушария мозга. Установлено, что правое полушарие отвечает за чувственное восприятие, художественное мышление, ориентацию в пространстве и пр.

В этой связи особое дидактическое значение в становлении понятийной культуры приобретает зрительное начало: наглядность на основе схематизации ноогуманистических

понятий, визуальная информация различного характера (схемы, иллюстрации, мультимедиа-ряд). Целесообразность схематизации основных понятий ноогуманизма объясняется их символической образностью, лаконичностью выражения смысловых единиц. Формируемые при этом представления являются промежуточным звеном между процессами восприятия и мышления (С.Л. Рубинштейн). Они, репрезентируя так называемый образно-представленческий уровень (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, Б.Ф. Ломов), идентифицируются с промежуточным этапом между образным и знаковым (речемыслеительным) уровнем рефлексии. Предварительно формируемые на сенсорно-перцептивном уровне образы-восприятия существенно отличаются от образов-представлений, которые в большей степени обобщены и символичны. Представления, являя собой иконические знаки-символы, предстают в качестве сигнала-образа. Выступая в качестве второго этапа образного отражения, они являют собой некую предтечу понятийных единиц. При переходе от ощущения и восприятия к представлению происходит своего рода сжатие информации: структуризация и схематизация образа (Б.Ф. Ломов). На уровне представлений формируются образы-эталоны, так называемые когнитивные карты и т. д. Представления выступают не просто как психические образы каких-то предметов, а это, как отмечает Л.Б. Ительсон, «образы плюс смысл» [2, 518]. Нелишне напомнить, что рациональное мышление действительно и иницируется коммуникативной единицей — сигналом. В то же время художественное мышление структурировано образно, и коммуникативной единицей здесь является знак. Согласно Л.Б. Ительсону, подобная переработка информации характерна для образного интеллекта [2, 567]. Следовательно, ассоциативно-образное мышление обучающихся, чувственно обогащая понятийную абстракцию, служит своего рода когнитивным регулятивом, стимулирующим рождение понятийных единиц, которые наглядно и чувственно отражают

связи между объектами и представлениями и их соотношения между собой. Трансформация поступающей информации на уровне представлений, внутреннего чувственного и эмоционального их переживания, ассоциаций и последующее формирование нового вида отношений, называемых смысловыми (семиотическими), рождает ноогуманистические понятия, становясь личностным образованием или «вочеловеченным» знанием (М. Бахтин).

Другой психолого-педагогический аспект в формировании искомого качества связан с так называемым «ландшафтным пластом музыкального сознания» (А.В. Торопова). У музыкантов чрезвычайно развито чувство природы, и поэтому при объяснении учебного материала необходимого обращаться к имеющемуся у них внутреннему опыту прекрасного, природосообразного. Необходимо находить ассоциативные смысловые параллели между преподносимым учебным материалом и музыкальным опытом обучающихся.

Исследователи отмечают перспективность технологического подхода, разработанного в трудах В.Ф. Юлова [6], Л.В. Зевина, Л.А. Микешинной и др. Суть подхода в применении к проблемному контексту заключается в постепенном присвоении мышлением обучающихся преподносимых знаний, понятий на базе определенного алгоритма, который заключается в распределении и присвоении ноогуманистических знаний, которые в зависимости от имеющегося ментального опыта и способов усвоения могут стать или не стать его убеждением. Убеждение является закономерным результатом глубокой внутренней духовной работы и перестройки содержания сознания и мировоззрения. В этом смысле убеждения ориентированы на укрепление социоприродного согласия, духовно-гуманистическое развитие общества, толерантность, активную гражданскую позицию и пр. Одним из этапов мыследеятельности является избирательное отношение к преподносимым знаниям, представлениям и заключается в вопросе: сделать ли системе взглядов, знаний выводов убеждением.

Если это фундируется в качестве убеждения, то необходимо осуществить следующий шаг — принять его как *личностное образование*. Другими словами, убеждение эксплицируется как *переживание истинности* определенных знаний, идей и т. д. Это континуум эмоционально прочувствованных, «вечеловеченных» знаний. И здесь мысль приводит к пониманию рождения особого качества менталитета — особых полевых структур, своеобразных *ментиграмм*, интерпретируемых автором как закодированные (семантические) единицы сознания, которые несут определенную синтезированную информацию о мироздании в виде *некоторых цепочек из ассоциаций, смысловых субстанций, образующих новые понятийные связи в мышлении, синергетически коррелирующиеся с ментальным опытом и способных к последующим коррекциям*.

При этом под менталитетом понимается «уровень общностного бессознательного, представляющий систему векторов настроенности на мир. Менталитет имеет сложную структуру и предполагает наличие целостного взгляда на мир и на человека, определяя тем самым мироощущение, характер мировоззрения его носителя. Менталитет охватывает не только логические конструкции, но и этнические, культурные, образно-эмоциональные компоненты, чувства исторической и религиозной принадлежности [5, 110].

Он транспонируется в культуру и мировоззрение, придавая им своеобразие. Типы менталитетов соответствуют «возрастным ментальностям индивидуальной жизни» [3, 13]. Вслед за М.А. Холодной, под *индивидуальным ментальным (умственным) опытом* мы понимаем систему индивидуальных умственных ресурсов, позволяющих субъекту познавать мир, что обуславливает онтологический статус отражения и воспроизведения картины мира в сознании человека [4, 245]. Автор выделяет соответствующие уровни организации ментальности, определяющие степень и меру ее сформированности и интеграции. К ним относятся три вида опыта: когнитивный; метакогнитивный;

интенциональный. Предложенный термин «ментиграммы» корреспондирует с понятием «ментифакты», представляющими собой «наиболее стойкие элементы культуры, включающие стереотипы мышления, религию, науки и пр., являющимися производными умственной деятельности» [1, 18]

Таким образом, в процессе формирования ноогуманистического мировоззрения специфика музыкального мышления обучающихся корректирует и создает находящиеся в процессе становления некие понятийные связи, условно называемые ментиграммами. Последние интерпретируются как закодированные (семантические) единицы сознания, несущие определенную ноогуманистическую информацию и способные при соответствующих условиях к практической реализации.

Следовательно, ноогуманистическая подготовка способствует не только развитию мышления, но и помогает находить новые аналогии в современных реалиях и альтернативные подходы в решении профессиональных задач. Это обстоятельство сможет стать для будущего специалиста своеобразным трамплином к овладению новыми горизонтами мыследеятельности, шире — быть востребованным в контексте рыночных отношений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воронина М.В. Мировоззрение как развивающаяся система: Дис. ...канд. филос. наук. Алматы, 1996. — 138 с.
2. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие. Мн. — М., 2000. — 896 с.
3. Отчет о НИР (заключительный) «Социальное отчуждение и мировоззренческие ориентации переходной эпохи» / Институт философии МН-АН РК; рук. Чл.-корр. АН РК А.Н. Нысанбаев, д.ф.н. К.А. Абишев. Алматы, 1997. — 16 с.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб., 2004 — 384 с.
5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. — 224 с.
6. Юлов В.Ф. Мышление в контексте сознания. М., 2005. — 495 с.

УДК 159.922.7/8

Иняткина А. В.

Московский гуманитарно-экономический институт

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В УЧЕНИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

A. Iniatkina

Moscow Humanities and Economics Institute

FACTORS AFFECTING STUDENT TEAM RELATIONSHIPS

Аннотация. В настоящее время факторы, влияющие на взаимоотношения в ученическом коллективе, изучены достаточно слабо, так как в психологической науке отсутствует однозначная трактовка содержания факторов, негативно влияющих на атмосферу в коллективе. В статье предложена авторская классификация факторов, влияющих на взаимоотношения в ученическом коллективе, справедливых для детей-школьников, учащихся в 5-х — 9-х классах и сопровождаемая вариантами нейтрализации негативных факторов. Рассматриваются как внешние, так и внутренние факторы, при этом выявляется их одинаково сильное влияние на атмосферу в группе.

Ключевые слова: факторы, взаимоотношения в ученическом коллективе, негативное влияние факторов на коллектив, взаимоотношения членов школьного коллектива, школьники с 5-го по 9-й классы.

Abstract. At present, factors affecting student team relationships have been understudied as modern psychology does not provide clear and unambiguous characteristics of the factors negatively influencing team atmosphere. The author suggests her own classification of factors affecting secondary school children team relationships and supplies her variants of negative factors neutralization. Both inner and outer factors are considered having equally powerful impact on group atmosphere.

Key words: factors affecting student team relationships, the negative impact of factors on the team, school team relationships, schoolchildren of 5th – 9th grades.

В настоящее время существует множество факторов, влияющих на взаимоотношения в ученическом коллективе. Взаимоотношения как единый процесс влияют на поведение каждого отдельно взятого ученика, но опосредованно, в зависимости от его ценностей, принципов, культуры и прочих личностных особенностей. В свою очередь, именно эти особенности школьников создают определенную атмосферу внутри коллектива, из которой вытекают внутриколлективные отношения.

В рамках психологии проблема взаимоотношений в ученическом коллективе стоит особенно остро. Существует большое количество исследований по данной теме, проведенных еще в советское время, однако с тех пор в школьных коллективах значительно изменились ценности и эталоны взаимоотношений. В частности, изменения повлекли перестройку социальной системы ученического коллектива, что породило множество вариантов стилей и стратегий построения отношений внутри группы.

Важной характерной чертой социального настроения в ученической группе, внутри которой развивается и трансформируется личность ребенка, становится вариативность проявлений разнообразных шаблонов общения [1, 17]. Это приводит к приумножению предполагаемых для ученической группы образцов идентификации, что, в свою очередь, значительно усложняет процесс индивидуального самоопределения. Отсюда следует необ-

ходимость практической научной разработки, могущей, с одной стороны, определить факторы, влияющие на взаимоотношения в ученическом коллективе, а с другой стороны, предположить эффективную методику ослабления негативных факторов.

Небольшое количество современных научных исследований в данном направлении объясняется сложностью понимания взаимоотношений детей 5-х — 9-х классов с социальным окружением. Данный возраст ознаменован рядом явных физиологических и психологических изменений, проявление которых мешает наблюдению за факторами, влияющими на взаимоотношения в ученическом коллективе. Взаимоотношения людей, будучи сложным для понимания и изучения институтом, становятся еще более неоднозначными для науки, когда изучаются взаимоотношения подростков, чьи отношения вариативны как в силу объективных причин, так и в силу естественных субъективных переживаний самоизменения.

Взаимоотношения со сверстниками играют важную роль в жизни современного подростка. Школа традиционно оказывает сильное влияние на такие отношения, формируя социальное поведение ребенка. Положительная роль этого влияния состоит в том, что в ученических коллективах ребенок может уяснить образцы социальных взаимоотношений, правила взаимодействия субъектов социума. В то же время при возникновении проблемы взаимоотношений в коллективе школа практически не вмешивается в жизнь коллектива. Школьных психологов же привлекают только в самых крайних случаях, когда наблюдается явный открытый конфликт в группе. К сожалению, даже в этих ситуациях многие психологи неверно понимают свою цель: вместо того, чтобы разобраться в причинах ухудшения взаимоотношений в коллективе, они только пытаются внушить школьникам все те же нормы поведения под лозунгом «не ссорится / не конфликтовать», не пытаясь при этом установить факторы, негативно повлиявшие на взаимоотношения в конкретной группе подростков.

Цель научного исследования заключается в изучении факторов, влияющих на взаимоотношения в ученическом коллективе, с одновременным выделением тех составляющих факторов, которые негативно влияют на ученическую среду.

Исследуя особенности взаимоотношений членов ученического коллектива — школьников с 5-го до 9-й классов — автор обосновывает необходимость психологического сопровождения процесса социализации школьников.

В основу исследования положена гипотеза: взаимоотношения в ученическом коллективе обусловлены рядом факторов, как внутренних, так и внешних. Нейтрализация негативных факторов способна разово улучшить атмосферу в группе учеников, а продуманная работа профессионального психолога в этом направлении способна значительно улучшить отношения учеников в долгосрочной перспективе, создав важный для школы климат взаимопонимания.

Проведенный автором настоящей статьи анализ научной литературы указывает на то, что в психологической науке существуют различные подходы к классификации факторов, оказывающих влияние на взаимоотношения в ученическом коллективе. Анализ как зарубежных, так и отечественных работ по проблеме взаимоотношений подростков в школьных группах свидетельствует о том, что исследователям не удастся вывести однозначно универсальный список факторов, влияющих на отношения внутри школьных групп, свести такие факторы в единый классификатор.

Однако, согласно формальной логике, факторы можно разделить на внутренние и внешние.

Среди внешних можно выделить:

1. Семейный фактор учащихся внутри коллектива. Так, регулярные конфликты внутри семей, асоциальное поведение родителей и неправильное отношение к детям (зачастую отмеченное физическим насилием) однозначно не способствуют формированию у

школьников той системы ценностей, которая необходима для уважительных взаимоотношений в ученическом коллективе. Поэтому психологу следует отмечать наличие в коллективе детей из неблагополучных семей — именно таким детям в дальнейшем будет уделено дополнительное внимание, способное предостеречь их от асоциального поведения, в целях сохранения положительной атмосферы внутри коллектива.

2. Роль школьника внутри группы (староста, заместитель старосты, ответственный за сбор мелких денежных сумм на экскурсионный досуг школьников, помощник учителя физкультуры и проч.) озаменована комплексом действий, ожидаемых от конкретного школьника в соответствии с его индивидуальными особенностями психики и местом в иерархии. Роли могут быть различны в зависимости от способа их приобретения (добровольно взятые на себя школьником или принудительно навязанные коллективом), что, следовательно, может либо радовать ответственного школьника и ребят из его коллектива (как правило, в школе под коллективом рассматривается учебный класс), либо, напротив, рождать негативные вибрации в коллективе.

Для создания и поддержания благоприятной атмосферы внутри коллектива, создания доверительных и уважительных взаимоотношений школьников каждый из них должен поощряться к тому ролевому поведению, которое близко конкретному ребенку.

К примеру, только неопытный педагог может возложить обязанности старосты на ребенка-интроверта, чтобы помочь ему «влииться в коллектив». Совершенно очевидно, что каждый член коллектива в состоянии самостоятельно определить линию своего поведения. Дальнейшее необдуманное вмешательство педагога в организационную линию поведения ребенка нарушит гармонию

его самоощущения, что неизменно отразится на коллективе.

Можно говорить о том, что внутри ученического коллектива существуют три вида детей. Одни из них ориентируются на педагога и лидера коллектива, вторые нейтрально проявляют себя в различных ситуациях, а третьи показывают свою зависимость, предполагают подчинение.

Важным фактором, влияющим на взаимоотношения в ученическом коллективе, является естественность состояния роли каждого из школьников. Некомпетентное поведение педагога, желающего улучшить атмосферу в коллективе, создает ситуацию, в которой для некоторых школьников необходимость диктуемого типа поведения является вынужденной. В этих условиях выполнение дополнительных ученических функций (например, функций старосты) или подчинения воспринимается как несправедливое отношение, посягательство на личные интересы, вызывает естественный протест, а чаще — неприязнь и озлобление. Как следствие, страдают взаимоотношения в коллективе.

1. Статус школьников также оказывает влияние на взаимоотношения внутри коллектива. Статус может исходить из социального положения семьи ребенка либо может быть представлен личными особенностями школьника, которые позволяют ему влиять на окружающих: его знания (пример: отличник/двоечник), опыт (пример: много путешествовал с семьей), нравственные качества (пример: добряк, весельчак). Также генетический статус членов коллектива может негативно или положительно влиять на общую атмосферу группы [4, 79].
2. *Экологические факторы, под которыми понимаются условия, созданные для успешного взаимодействия всех членов ученического коллектива. Здесь, в широком значении фактора, понимается экология школы: уровень температуры воздуха в помещении, критерии влажности, ситуация с чи-*

стотой воздуха и проч. Приходится констатировать, что не во всех школах администрация позаботилась о том, чтобы нейтрализовать фактор «плохой» экологии, от наличия которого во многом зависят взаимоотношения внутри коллектива. Обучение подростков в зонах химического, радиоактивного загрязнения окружающей среды, вблизи промышленных предприятий, дорог, т. е. в экологически неблагоприятных районах влечет ухудшение атмосферы в коллективе, порождает трудности общения.

В условиях, когда под ударом стоит физическое здоровье детей, недалеко до проблем психологического плана. В подсознании школьников накапливаются стрессовые факторы, и в конечном итоге они выливаются в нетерпимую обстановку внутри группы. Следует отметить, что для психолога, особенно приглашенного в коллектив впервые, будет очень сложно учитывать роль экологического фактора. Будучи взрослым человеком, психолог в меньшей степени ощущает на себе негативное влияние экологии (если эта проблема не ярко выражена), поэтому не всегда его учитывает. К сожалению, даже если психолог достаточно компетентен, чтобы установить наличие негативного влияния экологического фактора на взаимоотношения внутри коллектива, он редко может что-либо изменить.

К внутренним факторам, влияющим на взаимоотношения в учебном коллективе, автор относит следующие.

1. Психическое и биологическое здоровье ребенка является важным фактором, способным изменить его поведение в коллективе. При наличии значительного процента детей с прогрессирующими проблемами здоровья невозможно говорить о поддержании атмосферы благоприятного взаимодействия [2, 44].
2. Особенности характера и темперамента ребенка/детей в группе.

Различия по темпераментам означают не различия по уровню возможностей

человеческой психики, а своеобразие ее проявлений у каждого отдельно взятого индивидуума. Любой темперамент и характер имеет и положительные, и отрицательные стороны, но даже такая градация условна. Конкретное представление об этом дают результаты изучения влияний друг на друга темпераментов разных детей в условиях единого коллектива.

Наблюдается, что в условиях совместной деятельности подростков (если вместе над проектом работают, например, четверо) черты их темперамента оказывают более существенное влияние на итоговый результат, чем в тех случаях, когда каждый из детей выполняет свою работу индивидуально. Психология накопила знания о более благоприятных и менее благоприятных сочетаниях разных типов темперамента. Установлено, например, в отдельных видах занятий участие холерика оказывается более эффективным, когда он работает вместе с флегматиком или меланхоликом, чем когда его партнером является сангвиник или, в большей степени, холерик. Такого рода наблюдения указывают на то, что невозможно оценивать значение одних или других свойств темперамента, не учитывая совместный характер отдельных видов деятельности.

Учет личностных характеристик ребенка — традиционный и устоявшийся принцип любой психологической концепции, аксиома и традиционной, и инновационной психологии. Необходимость осмысления данного принципа в контексте исследования проблем взаимоотношений внутри коллектива обусловлена следующим.

Во-первых, учет индивидуальных особенностей подростков — это часть вопроса об индивидуальных особенностях участников взаимодействия в коллективе. Во-вторых, эта проблема в подростковом возрасте выражена острее, чем в «более детском», так как она «отягощена проблемами» данного периода взросления. В-третьих, индивидуальные особенности детей могут, вероятно, в какой-то мере сглаживать проблемы во взаимоотношениях или, наоборот, усиливать их. В-четвертых, проблему учета личностных

характеристик ребенка в процессе психологической работы нужно понимать как проблему поиска наиболее оптимальных вариантов сочетания индивидуальности детей.

1. Уровень социализации ребенка подразумевает процесс взаимодействия социальной среды и личности. Качественной характеристикой успешности социализации является степень освоения социальных норм, характерных для данного учебного коллектива. В качестве другого показателя социализации может выступать форма включенности личности в тот или иной вид деятельности. При этом фактор будет учитываться как проблемный, когда процесс проявляется в следующих формах:

а) ребенок перестраивает лишь внешние формы поведения, не изменяя при этом ценностей, норм, установок;

б) ребенок пассивно усваивает групповые нормы и образцы поведения, воспроизводя их репродуктивно [3, 102].

Благоприятным взаимоотношениям в коллективе способствует включенность школьников, когда они не только усваивают групповые нормы, но и творчески их воспроизводят, т. е. преобразуют их в процессе практической деятельности.

2. Роль педагога в процессе повседневной деятельности. Для положительного взаимодействия обучаемых детей педагог должен создавать эмоционально положительное отношение к повседневной деятельности, которое повлечет желание подростков участвовать в совместной работе и будет являться предпосылкой формирования мотивационной готовности к позитивному взаимодействию с другими детьми, укрепляя связи в коллективе. Позитивные переживания в процессе совместной деятельности, ощущение детьми положительных эмоций от взаимоотношений являются результатом труда педагога.

При формальном отношении педагога к занимаемой должности в коллективе наблюдается такое же формальное отношение ко всему происходящему. Таким образом, именно педагог-учитель создает благоприятные условия для развития умений у детей работать и находится вместе.

Из вышесказанного следует, что характер и уровень взаимоотношений в школьном коллективе обусловлены некоторыми факторами, среди которых можно выделить в первую очередь, внутренние и внешние.

При работе со школьниками — представителями 5-х — 9-х классов психологу следует быть внимательнее при вмешательстве в их роли. Нельзя «мешать» детям самостоятельно избирать модель поведения. Но необходимо помогать им «лучше» или «по-другому» себя преподнести, если они испытывают проблемы при взаимоотношении с другими членами коллектива.

Для улучшения атмосферы внутри учебного коллектива (выведения взаимоотношений на уровень уважения, доверия и проч.) в рамках данного исследования были выделены негативно влияющие факторы, однако решение проблемы улучшения вибраций в коллективе проходит в комплексе. Это значит, что, во-первых, учитывается весь комплекс факторов, влияющих на взаимоотношения внутри коллектива, а во-вторых, происходит работа не с одним конкретным ребенком, но со всем коллективом, а часто — еще и с семьей ребенка.

Формирование благоприятных отношений внутри коллектива наилучшим образом обеспечит процесс социализации подростков.

Целесообразно, чтобы в руках каждого психолога было методическое обеспечение работы, включающее как перечисленные в статье факторы, так и факторы, выделенные психологом самостоятельно в качестве весомых.

Методическое обеспечение психолога перечнем факторов, влияющих на взаимоотношения в коллективе, и приемов нейтрализации негативных факторов, предусматривает предварительную работу с группой, чтобы определить проблемные места до появления первого серьезного разлада во взаимоотношениях группы.

Разумный и целесообразный учет факторов дает возможность повысить уровни развития межличностных отношений детей, в том числе поможет и приобретению мотивов совместной деятельности.

Автор пришел к выводу, что внешние и внутренние факторы оказывают одинаково сильное влияние на атмосферу в коллективе, поэтому умаление любого из факторов недопустимо.

Под влиянием работы с психологом дети могут изменить свое поведение внутри группы; повысив уровень межличностных отношений, дети становятся более адаптированными и успешными в школе.

Исследование обнаружило проблемы, требующие дальнейших научных исследований. Тут представляется необходимым изучение особенностей формирования учебных коллективов по типам темперамента и характерам с таким расчетом, чтобы минимизировать негативные последствия, вызванные несочетаемыми проявлениями функционирования психики у детей.

Предлагается также обратить внимание на возможные направления сотрудничества психолога и семьи с целью воспитания межличностных отношений детей, обучаемых в 5-х — 9-х классах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ермаков И.Д. Опыт органического познания ребенка // Архив профессора И.Д. Ермакова. — Том IV. М., 2009. — 315 с.
2. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. М., 2009. — 136 с.
3. Проблемные семьи — проблемные дети / Troubled Families — Problem Children / Кэролин Уэбстер-Страттон, Мартин Герберт, перевод Е. Лисовская, Е. Хрипун. М., 2010. — 208 с.
4. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения / И.И. Мамайчук, М.И. Смирнова, М., 2010. — 212 с.

УДК 376.3

Лукаш О. Л.

Сургутский государственный педагогический университет

**ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИЧЕСКОГО ПРАКСИСА,
РЕЦИПРОКНОЙ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

O. Lukash

Surgut State Pedagogical University

**THE FEATURES OF DYNAMIC PRAXIS, RECIPROCAL COORDINATION
OF MOVEMENTS IN YOUNG SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к выявлению симптомов дефицитарного развития младших школьников. Представлены данные, характеризующие особенности динамического праксиса, реципрокной координации движений и графомоторной координации у детей младшего школьного возраста. Определены принципы и критерии оценки результатов диагностической деятельности. Объектом изучения стали учащиеся с недоразвитием речи и учащиеся с нормальным речевым развитием. Возраст детей, имеющих речевое недоразвитие, составил от 8 до 10 лет, возраст учащихся с нормальным речевым развитием — от 7 до 9 лет.

Ключевые слова: младшие школьники, дефицит развития, праксис, реципрокная координация, графомоторная координация.

Abstract. The article studies the approaches to identifying the symptoms of young schoolchildren's deficit development. The data are presented characterizing the features of dynamic praxis, reciprocal coordination of movements and grapho-motor coordination of children of a primary school age.

The principles and criteria for assessment of the results of diagnostic activity are defined. The study was oriented at children with speech hypoplasia and students with normal speech development. The age of children with speech hypoplasia ranges from 8 to 10 years, whereas the age of students with normal speech development – from 7 to 9 years.

Key words: young schoolchildren, deficit development, praxis, reciprocal coordination, grapho-motor coordination.

В последнее время в педагогике и психологии наблюдается усиленный интерес к проблеме формирования речевой деятельности младших школьников. К сожалению, приходится констатировать, что ее недоразвитие встречается у многих детей младшего школьного возраста, что, в свою очередь, влечет за собой неминуемые трудности в усвоении учебного материала по всем дисциплинам младшей школы. Одной из причин недостаточной сформированности вербальной деятельности у младших школьников является недоразвитие таких невербальных функций, как динамический праксис, реципрокная координация движений и графомоторная координация. Вследствие затруднений в создании моторной программы и ее реализации, у детей нарушаются все виды устной экспрессивной речи. Нарушается и понимание речи, причем не только в звене звукоразличения, но и в системе связей, стоящих за словом [1; 2; 4; 5]. В данном случае понимание сужается и принимает конкретно-ситуативный характер, что влечет за собой нарушение понимания значения и смысла слова [1; 2]. В науке установлен факт, что экспрессивная устная речь предполагает обязательное наличие цепи артикуляторных движений, которая предусматривает:

- торможение предыдущих движений и переключение на последующие движения;
- серийную организацию фонетической структуры слова и определенную серию звуков, их последовательность;

© Лукаш О.Л., 2012.

— серийную организацию речи (последовательность слов в предложении, предложений – в высказывании), т. е. кинетику речи. В связи с этим в рамках диагностических мероприятий необходимо активизировать работу по изучению способности воспроизводить и реализовывать моторную программу. Учитывая данный факт, нами были подобраны и адаптированы методики исследования, направленные на изучение динамического праксиса, реципрокной координации движений и графомоторной координации у младших школьников. Использование комплексного подхода позволило определить основные направления комплексного исследования и наиболее качественно и полно осуществить анализ механизмов недоразвития связной письменной речи у детей [4].

Объектом изучения явились учащиеся с недоразвитием речи 2-3 классов (286 чел.) и учащиеся с нормальным речевым развитием (284 чел.). Возраст детей, имеющих речевое недоразвитие, составил от 8 до 10 лет, возраст учащихся с нормальным речевым развитием — от 7 до 9 лет. Нерезко выраженное общее недоразвитие речи на фоне дизартрии отмечено у 100 % учащихся.

В реферируемом исследовании использовался адаптированный для детского возраста материал Луриевской нейропсихологической диагностики [3; 5]. Каждая проба предполагает определенное количество балловых оценок, где «0» является наивысшим баллом и указывает на безупречное ее выполнение. В параметры оценивания выполнения заданий включены возможные трудности по каждой пробе и квалификация деятельности обследуемого в анализируемой психической сфере. Балловая оценка позволяет выявить уровень развития той или иной психической функции, а также в некоторых случаях определить суммарный балл дефицитарности по каждой психической сфере. Учитывая то, что в основу балловой оценки в каждом тестовом варианте положены нормативные данные обследования младших школьников, ниже мы приводим критерии количественной оценки по каждой пробе. Здесь же пред-

ставлен и анализ успешности выполнения проб испытуемыми обеих категорий.

Проба на исследование динамического праксиса. Цель: исследование организации движений, сформированности навыка переключаемости движений, способности к автоматизации двигательной программы.

Результаты пробы на исследование динамического праксиса позволяют констатировать, что воспроизведение моторной программы оказалось сложным как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с системным недоразвитием языковых средств. Вместе с тем младшие школьники с речевым недоразвитием продемонстрировали куда более низкие результаты. Так, 37,5 % второклассников с нормальным речевым развитием безошибочно воспроизвели программу с первого предъявления, в то время как их сверстники с речевым недоразвитием с первого предъявления воспроизвели программу лишь в 9,2 % случаев. Учащиеся третьих классов с нормальным речевым развитием и с недоразвитием речи с первой попытки воспроизвели программу без ошибок в 40,7 % и 11,8 % случаев соответственно. После повторного предъявления кинетической мелодии, безошибочное ее воспроизведение показали 41,7 % нормально развивающихся учащихся вторых классов, 47,9 % учащихся третьих классов и 73,9 % второклассников, 78,5 % третьеклассников с недоразвитием речи.

Воспроизведение программы после совместного выполнения с исследователем продемонстрировали 20,8 % учащихся с сохранным речевым развитием вторых классов, 11,4 % – третьих классов и 15,5 % второклассников, 7,6 % третьеклассников с недоразвитием речи. Совместное выполнение программы с вербальной регуляцией потребовалось двум учащимся с речевым недоразвитием вторых классов и трем учащимся третьих классов, что составило 1,4 % и 2,1 % соответственно. У учащихся с нормальным речевым развитием такого типа ошибок не обнаружено. Абсолютной неспособности к воспроизведению заданной моторной программы не выявлено ни у одного учащегося исследуемых категорий (табл. 1).

Таблица 1

**Средний показатель успешности выполнения пробы
на динамический праксис (в баллах)**

Показатели	Дети с нормальным речевым развитием		Дети с недоразвитием речи		Различие между данными детей нормы и детей ОНР (критерий Манна-Уитни)	
	2 кл.	3 кл.	2 кл.	3 кл.	2 кл.	3 кл.
Точность воспроизведения одной программы	0,8	0,7	2,9	2,7	3,62 ($p=0,001$)	4,3 ($p=0,001$)
Автоматизированность выполнения одной программы правой рукой	0,1	0,1	2,4	2,2	15,13 ($p=0,001$)	14,9 ($p=0,001$)
Автоматизированность одной программы левой рукой	0,3	0,1	2,5	2,1	14,31 ($p=0,001$)	13,32 ($p=0,001$)
Воспроизведение серийной организации программы правой рукой	0,5	0,5	2,0	1,6	13,0 ($p=0,001$)	11,9 ($p=0,001$)
Воспроизведение серийной организации программы левой рукой	0,4	0,2	2,2	1,7	13,5 ($p=0,001$)	13,8 ($p=0,001$)

Описанные различия подтверждены использованием критерия Манна-Уитни, значения которого находятся в зоне значимых различий при $p = 0,001$.

Автоматизированность выполнения моторной программы

Эксперимент позволил обнаружить существенные различия по данному показателю между учащимися с нормальным речевым развитием и учащимися с речевым недоразвитием (табл. 2). В процессе реализации моторной программы учащиеся с сохранным речевым развитием чаще всего показывают плавное ее выполнение. Учащиеся с речевым недоразвитием демонстрируют общую продуктивную слабость при воспроизведении моторной программы. Характерными для них явились такие ошибки, как стереотипии, синкинезии и поэлементная реализация программы. У второклассников обеих категорий отмечается снижение уровня реализации моторной программы при переходе на левую руку. К третьему классу данная особенность уже не имеет постоянного характера.

Изучение серийной организации движений также позволило выявить различительные особенности учащихся исследуемых категорий (табл. 3).

Эксперимент показал, что учащиеся с нормальным речевым развитием вторых классов демонстрируют безошибочное выполнение программы в 50,0 % (правой рукой) и в 72,2 % (левой рукой) случаев. У остальных детей данной категории отмечаются только единичные сбои в серийной организации движений, в то время как у второклассников с недоразвитием речи безошибочное выполнение встречается лишь у 8,5 % (правой рукой) и 3,5 % (левой рукой) детей. При этом необходимо отметить, что наиболее распространенными ошибками у детей с речевым недоразвитием являются многочисленные сбои и инертное дублирование собственных ошибок. Немаловажным является также тот факт, что в норме не выявлено ни одного случая выполнения программы по искаженному инертному стереотипу. У детей же с недоразвитием речи данный тип ошибок встречается в 16,9 % (правая рука) и в 14,8 % (левая

рука) случаев. По сравнению с учащимися с недоразвитием речи вторых классов, для третьеклассников той же категории характерно более точное воспроизведение моторной программы (24,3 % — правой рукой и 21,5 % — левой рукой), однако это более чем в 2 раза меньше по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Наиболее часто встречающимися ошибками для третьеклассников с недоразвитием речи по-прежнему явились многочисленные сбои и инертное дублирование ошибок с их самостоятельным

исправлением. Полученные экспериментальные данные указывают на явные количественные и качественные различия возникающих трудностей серийной организации у детей представленных категорий. При этом у учащихся с речевым недоразвитием выявлены грубейшие ошибки выполнения программы, что указывает на большую степень выраженности нарушений серийной организации у них по сравнению с учащимися с нормальным речевым развитием.

Таблица 2

Автоматизированность выполнения моторной программы
(количество детей в %)

Особенности реализации программы	Дети с нормальным речевым развитием				Дети с недоразвитием речи			
	2 кл.		3 кл.		2 кл.		3 кл.	
	правая рука	левая рука	правая рука	левая рука	правая рука	левая рука	правая рука	левая рука
Плавное выполнение	91,0	81,3	91,4	88,6	16,9	12,0	19,4	23,6
Воспроизведение: «позлементное — плавное»	6,9	10,4	7,9	10,0	12,7	14,8	14,6	13,9
Воспроизведение от замедленного темпа к плавному с наличием синкинезий	2,1	7,6	0,7	1,4	17,6	18,3	15,3	14,6
Стереотипное выполнение без самокоррекции	0,0	0,7	0	0	21,8	23,9	22,2	20,8
Позлементное воспроизведение программы	0	0	0	0	31,0	31,0	28,5	27,1

Нарушения двигательных функций, недостатки серийной двигательной организации выявлены и при выполнении пробы на реципрокную координацию.

Проба на реципрокную координацию. Цель: оценка эффективности межполушарного взаимодействия, сформированности серийной организации движений.

Эксперимент позволил установить, что для учащихся с сохранным речевым развитием вторых классов в большинстве случаев характерно плавное выполнение движений

в оптимальном темпе (таблица 4). У второклассников с недоразвитием речи преобладают такие ошибки, как «запаздывание» одной руки и частые сбои. Дети данной категории демонстрируют существенное отставание от своих сверстников из общеобразовательных школ. Так, плавное, в оптимальном темпе выполнение характерно для 67,4 % учащихся вторых классов и 60,0 % учащихся третьих классов с нормальным речевым развитием и только для 4,9 % второклассников, 13,2 % третьеклассников с недоразвитием речи. По-

ложительным моментом является тот факт, что многие учащиеся с недоразвитием речи успешно осуществляют самокоррекцию собственных неудач. Надо отметить, что для учащихся с недоразвитием речи как вторых, так и третьих классов выполнение пробы на реципрокную координацию оказывается крайне затруднительным. Если к третьему классу по всем параметрам оценивания показатели улучшаются, то по последнему отмечается более неблагоприятная ситуация —

возрастает процент самого грубого типа ошибок — симметричное выполнение двигательной программы (33,3 %). Полученные данные позволяют утверждать, что у детей с недоразвитием речи значительно затруднена кинестетическая организация движений. Результаты выполнения пробы свидетельствуют также о низком уровне сформированности регуляторных функций у детей данной категории (табл. 5).

Таблица 3

Воспроизведение серийной организации программы (в %)

Характер серийной организации	Дети с нормальным речевым развитием				Дети с недоразвитием речи			
	2 кл.		3 кл.		2 кл.		3 кл.	
	правая рука	левая рука	правая рука	левая рука	правая рука	левая рука	правая рука	левая рука
Точное воспроизведение	50	72,2	60	78,6	8,5	3,5	24,3	21,5
Единичные perseverации, или пространственные ошибки	45,1	23,6	33,6	20,7	14,1	19,0	2,8	2,1
Многочисленные сбои, инертное дублирование ошибок с самостоятельным исправлением	4,2	0	2,9	0	53,5	47,2	59,7	57,6
Искажение программы (сужение/расширение)	0,7	4,2	3,5	0,7	7,0	15,5	13,2	14,6
Множественные ошибки, инертное их дублирование	0	0	0	0	16,9	14,8	0	4,2

Использование *t*-критерия Стьюдента позволило подтвердить наличие описанных различий в особенностях реципрокной координации движений у учащихся с нормальным речевым развитием и учащихся с недоразвитием речи ($t_3 = -4,07$ для учащихся вторых классов; $t_3 = -3,2$ для учащихся третьих классов при $p=0,001$).

Описанные различия подтверждены использованием критерия Манна-Уитни, значения которого находятся в зоне значимых различий при $p = 0,001$.

Пробы на динамический и кинестетический праксис, направленные на исследование моторных функций, позволили выявить существенные различия в двигательном развитии между детьми с нормальным речевым развитием и детьми с недоразвитием речи. Кинестетические нарушения ведут не только к трудностям создания моторной программы речи, дефектными оказываются все функции, виды и формы речи. При данном виде нарушения искажаются обобщения образов в тенденции к актуализации конкретных образов [3].

Таблица 4

Особенности реципрокной координации движений (количество детей в %)

Особенности выполнения	Дети с нормальным речевым развитием		Дети с недоразвитием речи	
	2 кл.	3 кл.	2 кл.	3 кл.
Оптимальный темп, плавное воспроизведение, единичные сбои	67,4	60,0	4,9	13,2
Замедленное вхождение в задание, плавное воспроизведение; поочередное выполнение с коррекцией	19,4	27,9	18,3	16,0
Частые сбои, «запаздывание» одной руки, самокоррекция	6,3	11,4	50,7	32,6
Отсутствие плавного воспроизведения, поочередное выполнение с неполной коррекцией	6,9	0	14,8	4,9
Симметричное выполнение (уподобление)	0	0,7	11,3	33,3

Таблица 5

**Особенности реципрокной координации движений
(в баллах)**

	Дети с нормальным речевым развитием		Дети с недоразвитием речи		Различие между данными детей с нормальным речевым развитием и детей с недоразвитием речи	
	2 кл.	3 кл.	2 кл.	3 кл.	2 кл.	3 кл.
Реципрокная координация	0,5	0,5	2,1	2,3	-4,07 ($p=0,001$)	-3,2 ($p=0,001$)

Реализация кинетической программы речи является звеном сенсомоторного уровня ее организации, обеспечивающим последовательное и своевременное переключение с одного движения, действия на другое. Недоразвитие данного звена ведет к дезинтеграции всей структуры речи. Нарушение кинетической стороны речи и своевременной денервации предыдущего последующего речевого акта (произнесения звука, слова, предложения) возникает вследствие дестабилизации тормозных процессов в сторону их инертности, что приводит к нарушению лабильности моторной стороны речи. В результате речь изобилует персеверациями и стереотипиями, так как в данном случае своевременное переключение с одного движения на другое (или одной серии действий на

другую) затруднено. Устная речь нарушается при переходе к серийному произнесению слов. В данном случае оказывается крайне затруднительным конструирование предложений, связанных высказываний. Учащиеся часто оказываются способны к произнесению простых коротких предложений, однако произнесение серии слов и предложений вызывает у них значительные затруднения. Это объясняется неспособностью своевременно и точно переключаться с одного элемента на другой, а также неавтоматизированностью работы денервационных механизмов, что приводит к затруднениям, а порой и к невозможности воспроизводить или создавать «кинетическую мелодию», адекватную лингвистическим нормам и конкретной речевой ситуации. В связи с этим нарушается спо-

способность к упреждению высказывания, так как выбор слова или его понимание в начале предложения определяется словами, находящимися в конце предложения. Аналогичную картину приходится наблюдать и на уровне связанных высказываний, текстов: ребенок часто не может спрогнозировать по первому предложению дальнейшие предложения в абзаце, тексте. Нарушения кинетического звена в структуре речи ведут к нарушению схемы фразы, т. е. к нарушению «чувства языка», «чувства фразы» [3].

Таким образом, в результате нарушения кинетической стороны речи у детей нарушается контекстное использование слов, конструирование фразы, наблюдается дефектное грамматическое оформление фразы. Недоразвитие кинетической стороны речи ведет к дефектам практически всех функций речи, наблюдаются нарушения не только связной устной речи, но и связной письменной речи,

возникающие из-за нарушения того же механизма. Поэтому при развитии речевой деятельности детей крайне необходимо уделять внимание и психолого-педагогической работе по развитию невербальных психических функций младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. — 500 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Тт. 4, 5 / Под ред. Т.А. Власовой. М., 1983. Т. 4. — 432 с.; 1984. Т. 5. — 368 с.
3. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975. — 253 с.
4. Семаго Н.Я. Сравнительный анализ структуры познавательной деятельности детей с вариантами отклоняющегося развития / Сборник трудов Академии, посв. 75-летию АКПиПРО. М., 2003. — 357 с.
5. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 1998. — 128 с.

УДК 740.159.9.072

Шогорева Е.Ю.

Военный университет (г. Москва)

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЕМЫХ
В СИСТЕМНОЙ ПАРАДИГМЕ**

Ye. Shogoreva

Military University (Moscow)

**EDUCATIONAL SPACE AND LEARNERS' SELF-REALIZATION
IN SYSTEM PARADIGM**

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть особенности образовательного пространства с позиций системного подхода, что позволило по-новому взглянуть на проблему самореализации в ходе обучения. Образовательное пространство выступает полем взаимодействия, «приглашающей средой», определяющей свободу выбора для субъекта и возможность самотворения, самореализации. Рассматриваются факторы (уровни) самореализации обучаемых. Автором описан процесс формирования положительного мотивационного отношения к обучению, что может определяться не только содержанием учебных дисциплин, существовать как учебные интересы, но опосредоваться и степенью удовлетворения у обучаемых социальных потребностей, где активная роль отводится педагогу.

Ключевые слова: образовательное пространство, системная парадигма, самоорганизация, самодетерминация, самореализация, факторы самореализации обучаемых, мотивационное отношение.

Abstract. The article attempts at considering the peculiarities of educational space from the angle of system paradigm. This approach allows of viewing the problem of learners' self-realization in a new light. The educational space functions as a field of interaction, the so-called «inviting environment» for a learner to choose freely and have opportunities for self-development and self-realization. The author considers the factors of learners' self-realization and describes the process of forming positive motivation to learning, which is determined not only by educational content, but through satisfaction of learners' social needs.

Key words: educational space, system paradigm, self-organization, self-determination, self-realization, factors of learners' self-realization, motivational attitude.

В последнее время в связи со сменой объяснительных парадигм, охватывающих все сферы существования человека, происходит пересмотр и содержания образовательного процесса. Парадокс ситуации в том, что даже при утверждении субъект-субъектного взаимодействия содержание, процесс и результаты образования определяются как процесс приспособления субъекта к требованиям природной или социальной среды, лишь постулируя положение об активности субъектов образования. На самом деле «образовательное пространство» — это поле взаимодействия, окружающая среда, выступающая как «приглашающая среда», определяющая свободу выбора для субъекта и возможность самотворения, избирательность взаимодействия между средой и человеком [7; 2; 3, 4; 11]. В таком контексте проблема образования — это не только проблема содержания, но и проблема организации, которая обеспечивала бы субъектное осуществление индивидуальности человека, его сущностных свойств, определяя возможность их самостановления, самореализации.

Такую возможность дает синергетический подход к проблемам психологии [1; 5; 6; 10; 13 и др.], в рамках которого человек рассматривается как неравновесная, трансцендентальная и

© Шогорева Е.Ю., 2012.

диссипативная система. В этом случае имеет место лишь одно теоретическое допущение: человек является системой. Все остальные его свойства выводятся из свойств системы, но системы «живой» и обладающей сознанием как базовым сущностным свойством человека. При этом в качестве существенно важных выступает ряд обстоятельств или свойств системы, которые изменяют приоритеты или содержательные позиции в понимании и самого человека, и процесса его взаимодействия с обществом и другими людьми, его формирования и обучения.

Одним из таких базовых положений определяющих понимание природы систем является представление о том, что система не существует вне её взаимодействия с внесистемным пространством, являясь одновременно и процессом, и результатом такого взаимодействия, и представляет собой некоторое структурированное и иерархизированное взаимодействие входящих в неё элементов, существуя как неравновесная система. Причем следует заметить, что факт существования системы и её поведение меняет состояние внесистемного пространства, которое существовало до её появления. У человека такой факт превращается в особое состояние взаимодействия, которое называют «со-бытием» [12]. Характер межэлементных связей и структурирования определяется характеристиками составляющих систему элементов, порождая особое свойство систем — *самоорганизацию*.

При этом живые существа образуют группу «живых систем», основной характеристикой которых является стремление за счет собственной активности и тенденциозного, определяемого состоянием индивида, отбора информации о свойствах окружающей среды сохранить свою целостность, т. е. неравновесность. Такое положение дел существует в виде переживания нужды или, на более высоком уровне, потребности, которая у человека в его сознании может быть представлена как мотив или цели его деятельности, но в каждом случае реализуется как эмоциональная оценка. В этой связи возможность

строить свое поведение или взаимодействие с внесистемным пространством у «живых систем» превращает системное свойство самоорганизацию в *самодетерминацию*, когда поведение системы, характер её взаимодействия с внесистемным пространством определяется внутренним образом, обуславливаясь теми процессами, которые протекают в самой системе, или мотивами.

В этой связи процесс образования фактически выступает как самообразование. Все это создает ситуацию, когда на самом деле «образовательная среда» — это, скорее, поле взаимодействия, может быть, такое, каким его представлял К. Левин, когда описывал поведение субъекта как некоторую производную от смысловых напряженностей, возникающих между средой и человеком, выделяя в качестве одной из составляющих такого поля «жизненное пространство», которое составлено из личности и её психологического окружения «как оно существует для неё» [7, 142]. Это обозначает, что «образовательная среда» должна существовать как некоторое поле возможностей, достаточно широкое для обеспечения выбора субъектом различных содержательных и процессуальных условий его становления как социального существа и субъекта деятельности, а проблема организации образовательного процесса может быть решена как результат исследования субъективных составляющих такого выбора.

Первым внутренним фактором и первым уровнем самодетерминации, который определяет поведение человека как системы, являются потребности, которые в определенных условиях и при определенных содержательных характеристиках осознания превращаются в мотивы учебной деятельности. В конечном итоге проблема самодетерминации поведения человека в образовательной среде — это проблема мотивации его учебной деятельности, которая в той или иной форме решалась многими исследователями. Вместе с тем синергетический подход к проблеме самодетерминации активности человека, рассматривающий потребности и их эмоциональные составляющие в качестве

основы для селекции «живой системой» направлений и способов её взаимодействия с внесистемным пространством, позволяет говорить о том, что содержание потребности, а через это и мотива, не обязательно обусловлено содержанием учебной деятельности. Мотив может определяться всем спектром свойств среды и возникающих отношений между субъектом и другими людьми.

Со-бытийность как способ взаимодействия системы с внесистемным пространством, если брать во внимание её «внутреннюю обусловленность», должна определяться наличием специальных потребностей. Поскольку такая со-бытийность — это со-бытийность, в которую включены другие люди, иначе невозможно объяснить процесс саморазвития обучаемого и превращения его в субъекта жизни и деятельности, то эти потребности могут существовать и опредмечиваться как переживание человеком отношений с другими людьми, в нашем случае с педагогами и обучаемыми. При этом следует заметить, что если исходить из свойственного «живым системам» принципа самодетерминации, то у человека, в связи с наличием сознания, появляется особый характер такой самодетерминации, существующей как Я-обусловленность, Я-соотнесенность и Я-значимость, как проявление субъективности [12]. Все это в совокупности позволяет говорить о том, что активность субъекта, в том числе и его деятельность, может определяться потребностями, прямо не связанными с содержанием актуальной деятельности, но потребностями, обусловленными социальными её аспектами, наличным или предполагаемым содержанием межсубъектного взаимодействия.

В этой связи отношение обучаемых к содержательным аспектам образовательной среды может быть опосредовано уровнем удовлетворения им социальных потребностей: «в принятии и защищенности», «в положительных и социально одобряемых результатах деятельности», «в популярности в группе», «в константности положительных отношений». И другой аспект отношений может существо-

вать как момент проекции доминирующей потребности на жизненную ситуацию субъекта, характеризующуюся, в том числе, и тем, как в содержательном смысле он осознает модальность отношений к нему «значимых других», к избранным им способам удовлетворения актуальных потребностей.

Другим фактором, опосредующим процесс самоактуализации, является процесс прогноза, свойственный любой системе, способной к саморегуляции. Это проявляется в своеобразной закономерности — если одна из социальных потребностей какое-то время не удовлетворялась, то, во-первых, она приобретает особое значение для человека и приоритет по сравнению с другими потребностями, а во-вторых, активность индивида в большей степени будет направлена на поиск способов удовлетворения этой потребности в рамках доминирующей деятельности или на поиск новых условий для удовлетворения этой потребности уже в потоке другой деятельности. Следовательно, положительное или отрицательное мотивационное отношение обучаемого к процессу образования, к образовательной среде может определяться не только учебными интересами и не прямым стремлением добиться высоких учебных результатов, а тем, насколько учебная деятельность создает условия для удовлетворения актуальной для него социальной потребности.

Причем важно отметить, что в этом случае мотивационное отношение выступает как результат влияния трех факторов: содержательных характеристик среды, актуальной для субъекта ценности или ряда ценностей, реальных или возможных результатов активности субъекта. При этом существенно важным моментом является проекция содержания ценности на качества субъекта, существующая как оценка человеком возможности реализации им актуальной для него ценности. В ситуации, когда субъект будет осознавать значимость для него учебной деятельности, но постоянно переживать неудачу при её реализации, мотивационное отношение к ситуации учения у него будет, вероятнее всего, отрицательным. Одновре-

менно такое положение дел будет создавать напряженность в восприятии обучаемым самого себя, не давая ему возможности переживать самодостаточность.

Таким образом, образовательная среда должна иметь еще один содержательный аспект — возможность достижения обучаемым значимого для него успеха, и при этом учебная деятельность должна стать той деятельностью, которая существует как способ самореализации, как форма манифестации самости субъекта.

Поскольку человек — система трансцендентальная, т. е. одним из основных системных свойств его является способность к развитию, способность стать прогрессивно иным, то можно, решая вопрос о том, как сделать учебную деятельность способом самореализации обучаемых, говорить о творчестве. Причем в этом случае творчество выступает как неизбежность, как сущностное свойство любого человека и одновременно как состояние всего сущего [9]. Однако уже А. Маслоу заметил одну очень существенную закономерность в проявлениях творчественности как свойства человека: по мере приобщения к определенной культуре человек может утрачивать или подавлять такую потенциальную возможность [8]. Вполне возможно, что такая закономерность существует в связи с тем, что творчество как создание субъективно нового воспринимается субъектом как реализация его личностных свойств, а результаты такой деятельности переживаются им как личностно значимые, как результат воплощения и манифестации его собственного «Я». В этом случае уровень такой манифестации может определяться возникающим у субъекта прогнозом отношения «других» к результатам его творчества [2]. Поэтому образовательная среда в тех случаях, когда необходимо создать условия для того, чтобы учебная деятельность стала способом самореализации обучаемого, и через это возникло положительное мотивационное отношение его к учебному заведению, учению, педагогам и положительное оценочное отношение к самому себе, должна суще-

ствовать как специальные усилия педагогов по организации со-бытийного творчества, когда результаты творческой активности субъекта принимаются окружающими как принятие его самого, его индивидуальности.

Таким образом, образовательное пространство следует рассматривать как особую организацию взаимодействия систем и выделять роль педагога как активного ее участника. Мотивационные отношения к учению могут определяться не только содержанием учебных дисциплин, не только существовать как учебные интересы, но опосредоваться степенью удовлетворения у обучаемых социальных потребностей; способность к творчеству является сущностным свойством человека, и превращение учебной деятельности в способ самореализации возможно через организацию со-бытийного творчества. Все выше сказанное позволяет говорить о необходимости смещения акцентов в организации образования и образовательного пространства в сторону создания условий для самореализации обучаемых в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Герасимов В.П. Индивидуальность в системной парадигме. Монография. Бийск, 2003. — 367 с.
2. Герасимов В.П., Герасимов А.В., Кононова Н.А. Потребность в творчестве. Социально-психологический аспект // Становление личности на современном этапе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (21 сентября 2000 г.). Т. 2. Бийск, 2001. — С. 56-68.
3. Евенко С.Л. Социально-психологические типы образовательной среды российских вузов // Вестник МГОУ. Серия «Психология и педагогика». М., 2011. № 3. — С. 47-52.
4. Зинченко В.П., Могунев Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. — 304 с.
5. Ключко В.Е. Человек как психологическая система // Сиб. психол. журнал. Вып. 2. Томск, 1996. — С. 7-18.
6. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск, 1999. — 154 с.
7. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент»: Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. — 296 с.

8. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб, 2010. — 352 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976. — 304 с.
10. Пригожин И.Р. От существующего к возможному. М., 1985. — 328 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. — 328 с.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. — С. 3-17.
13. Хаккен Г. Синергетика мозга // Синергетическая психология. Вып. 1. Методологические вопросы. 1997. — С. 56-62.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

Занковский А.Н.

Институт психологии РАН (г. Москва)

МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЛИДЕРСТВА

A. Zankovsky

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences

THE MODEL OF VALUE-ORIENTED LEADERSHIP

Аннотация. В статье доказываем, что традиционные подходы к исследованию лидерства перестают работать в современных условиях. Предлагается и теоретически обосновывается новая 3-факторная модель организационного лидерства, в которой, помимо традиционно выделяемых для группового лидерства поведенческих измерений (ориентации на задачу и ориентации на людей), представлено культурно-ценностное измерение, определяющее этическую направленность поведения лидера и выбираемых им общих целей организации. На основе модели разработана новая типология лидерского поведения, позволяющая дифференцировать внутренние, мотивационно-ценностные параметры лидерского поведения.

Ключевые слова: организационное лидерство, корпоративная культура, трехфакторная модель лидерства, стили лидерства, ценностные ориентации.

Abstract. The paper proves that traditional approaches to leadership research do not fit modern organizational environment. A new 3-factor model of organizational leadership is suggested, theoretically grounded and empirically verified. Along with two well-known dimensions: orientation to results and care for people, the model presents a new value-cultural dimension that determines the ethical aspects of a leader's behaviour and common objectives of the organization. On the basis of the model a new typology of leadership styles has been developed which allows of differentiating implicit, motivational and value parameters of a leader's behaviour.

Key words: organizational leadership, corporate culture, 3-factor model of leadership, leadership styles, value orientations.

Постановка проблемы. Проблема лидерства уже более полувека является чрезвычайно актуальной для психологии труда и социальной психологии, так как непосредственно связана с базовыми процессами функционирования групп и организаций [1; 3; 4]. Однако в последние десятилетия организационно-психологическая среда лидерства изменилась кардинальным образом. Глобализация, непрерывные технологические изменения, высокая динамика и труднопрогнозируемость политических и экономических процессов, ориентация

на изменчивый потребительский спрос и т. д. существенно изменили контекст лидерства. Двухфакторные модели лидерства, разработанные более полувека назад, когда существовал совершенно иной организационный контекст, оказались не способны в полной мере описать эффективное лидерское поведение [6; 7, 36]. Всё вышесказанное, а также результаты проведенных исследований дали основания для формирования гипотезы, согласно которой поведение лидера может быть описано 3-факторной моделью лидерства, в которой, помимо традиционно выделяемых факторов, существует некое ценностное измерение.

Исходя из того, что главной детерминантой лидерства является организационный контекст, в котором это явление возникает и функционирует, его необходимо рассматривать не в контексте абстрактных общечеловеческих ценностей, а в контексте ценностей организации, что непосредственно связывает лидерство с корпоративной культурой организации [5; 8]. В контексте корпоративной культуры вектор ценностного измерения лидерского поведения должен задаваться или, по крайней мере, соотноситься с базовыми координатами культуры. Иными словами, мы предположили, что третьим, дополнительным фактором лидерского поведения является не просто ценностное измерение, а ценностное измерение, соотносимое с ценностями корпоративной культуры, т. е. культурно-ценностное измерение.

Основными гипотезами исследования были:

1. Двухфакторная модель лидерского поведения сводит лидерство к поведенческой технологии, во многом игнорирует личностное и ценностное содержание лидерства и не обладает достаточной диагностической валидностью в современных организационных условиях.

2. Поведение лидера может быть описано 3-факторной моделью лидерства, которая обладает большей диагностической валидностью, учитывает изменившийся в послед-

ние десятилетия организационный контекст и предлагает более валидную типологию лидерского поведения.

3. Наиболее эффективным стилем лидерства в современной организации является стиль, при котором лидер демонстрирует не только яркую выраженность ориентаций на задачу и людей, но и обладает системой ценностных ориентаций, совпадающих или близких к ценностям идеальной корпоративной культуры.

Методы исследования. Для проверки гипотез были использованы следующие методы: РМ-опросник лидерских стилей Дж. Мисуми [2; 3]; разработанный нами опросник 3-факторного лидерства, оценивающий как два традиционных измерения лидерского поведения, так и культурно-ценностное измерение; стандартизированная процедура экспертной оценки эффективности деятельности лидера; шкала ценностей труда Х. Мирел и Дж. Гаррета, а также методы статистического анализа (SPSS, версия 17.0).

Наиболее сложную задачу представляла разработка опросника лидерства, включающего культурно-ценностное измерение. Были изучены основные подходы к изучению и диагностике лидерских стилей и корпоративной культуры, а также корпоративные кодексы крупнейших транснациональных компаний и юридические документы, предписывающие создание подобных кодексов.

Был проведен анализ следующих документов, определяющих принципиальные аспекты формирования корпоративной культуры организации: Принципы бизнеса Круглого стола Ко, Директивы по организации транснациональных корпораций ОЭСР, Глобальный договор ООН, Принципы глобальной корпоративной ответственности Межконфессионального центра корпоративной ответственности и Глобальная инициатива по представлению отчетности. Анализ показал, что, несмотря на кажущееся их разнообразие, большинство из них во многом перекликаются с общепринятыми стандартами стиля управления и этическими нормами, прежде всего нормами трудовой этики. Вы-

бренные документы, во-первых, являются универсальными для всех компаний, независимо от специфики бизнеса и сектора рынка. Во-вторых, документы охватывают более широкий спектр корпоративной деятельности, а не отдельную проблему, функцию или группу. В-третьих, проанализированные своды директив носят глобальный характер. С этих же позиций были изучены корпоративные кодексы крупнейших мировых компаний из списка, опубликованного Financial Times, а также крупнейших компаний Китая, Индии и России.

Все рассмотренные кодексы содержат условия, имеющие непосредственное отношение к шести группам заинтересованных лиц: потребители, сотрудники, инвесторы, конкуренты, поставщики (партнеры) и население в целом. Директивы в отношении потребительской группы носят наиболее универсальный характер, так как повсеместно качество продукции компании призвано соответствовать требованиям потребителей, нормам здравоохранения и безопасности. Особое внимание уделяется сохранению конфиденциальности информации о потребителях. В отношении сотрудников также существует ряд правил, предписывающих строгое соблюдение стандартов охраны труда и здоровья на рабочем месте, запрещающих проявление дискриминации по какому бы то ни было признаку. Компании также обязаны обеспечивать равные условия приема на работу, уважать человеческое достоинство и соблюдать права человека. Более того, кодекс запрещает карающие меры в случае нарушения сотрудником корпоративной этики.

Были выделены семь базовых принципов, которым должна соответствовать идеальная корпоративная культура компании: 1) доверие (сотрудники наделены определенной степенью доверия со стороны компании и призваны оправдывать это доверие); 2) признание прав собственности (уважение к принципу собственности во всех его проявлениях); 3) надежность (приверженность компаний однажды провозглашенным пра-

вилам и безусловное соблюдение взятых на себя обязательств); 4) прозрачность организационных целей, процессов и отношений (соблюдение правил полного и своевременного предоставления информации); 5) справедливость; 6) социальная ответственность (соблюдение существующих государственных правовых и административных актов); 7) обратная связь (совместная работа компании со всеми заинтересованными в результатах ее труда сторонами).

Эти семь принципов корпоративной культуры легли в основу культурно-ценностной субшкалы опросника, позволяющей оценивать соответствие ценностных ориентаций лидера базовым координатам корпоративной культуры. Две других субшкалы: «Ориентация на результат» и «Ориентация на людей» по содержанию были близки к факторам, традиционно выделяемым в двухфакторных моделях. Было сформулировано избыточное количество утверждений по каждому фактору. После этого на основании экспертных оценок менеджеров из этих утверждений (пунктов) были отобраны 63 (по 21 утверждению на каждый из факторов). Сформированный таким образом опросник был предложен выборке менеджеров, состоявшей из 41 человека. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, в какой мере пункты опросника описывают их собственное поведение или условия, в которых оно реализуется. Шкала варьировала от 1 (категорически не согласен) до 5 (полностью согласен). После соответствующей корректировки пунктов опросник был сокращен до 38 пунктов. Общая надежность опросника составила $\alpha = 0,87$.

В основу стандартизированной процедуры экспертной оценки были выбраны следующие критерии: 1) действенность (effectiveness), 2) экономичность (efficiency), 3) качество деятельности (quality), 4) своевременность (timing), 5) текучесть кадров (turnover), 6) удовлетворенность трудом (job satisfaction), 7) внедрение новшеств (innovation) и 8) гибкость (flexibility). Каждому из них была дано операциональное определение, на основе которого было создана соответствующая субшкала.

Деятельность каждого конкретного подразделения или организации в целом оценивалась внутриорганизационными экспертами. Содержательная валидность методики определялась процедурой разработки пунктов опросника: их формулировки уточнялись и обсуждались с менеджерами-практиками, выступавшими в роли экспертов.

Выборка исследования

В исследовании приняли участие 467 менеджеров из 18 российских и иностранных компаний — 305 мужчин и 162 женщины. Средний возраст участвовавших в исследовании составил 37 лет. Менеджеры представляли три уровня организационной иерархии: низовой (253 чел.), средний (165 чел.) и высший (49 чел.). Средний стаж работы в организации составлял около 6 лет. Кроме того, 84 менеджера из 467 приняли участие в исследовании вместе со своими непосредственными подчиненными (direct reports), общее число которых составило 717 человек, т. е. норма управляемости составила в среднем 8,5 человека.

Результаты и их обсуждение

Результаты, полученные с помощью опросника 3-факторного лидерства, были исследованы на надежность: α -Кронбаха для всего опросника и каждой шкалы в отдельности, корреляции каждого пункта с суммарными данными, а также изменения α -Кронбаха при последовательном исключении каждого пункта. Надежность опросника и отдельных шкал (α -Кронбаха) варьировалась в диапазоне от 0,78 до 0,89. Затем результаты были подвергнуты факторному анализу с целью проверки на соответствие теоретической модели. В Факторе I доминирующие нагрузки имели пункты, оценивающие ориентацию на людей, в Факторе II ведущими оказались нагрузки по пунктам, отражавшим ориентацию на результат и, наконец, в Факторе III было представлено культурно-ценностное измерение. Выявленные факторы объясняли 77,8 % дисперсии.

Корреляционный анализ, проведенный между выявленными факторами, проде-

монстрировал следующие закономерности. Минимальная корреляция наблюдалась между факторами «ориентация на людей» и «ориентация на результат» ($r = 0,15, p > 0,05$), максимальная — между факторами «ориентация на людей» и «культурно-ценностная ориентация» ($r = 0,47, p < 0,001$). Корреляция между факторами «культурно-ценностная ориентация» и «ориентация на результат» составила $r = 0,39 (p < 0,01)$.

Эти результаты свидетельствуют о том, что традиционно выделяемые факторы лидерского поведения, по-видимому, являются самостоятельными, а культурно-ценностное измерение выступает неким объединяющим, интегрирующим фактором. Результаты корреляционного анализа между факторами лидерского поведения представлены в табл. 1.

Корреляционный анализ между выявленными факторами и интегральными показателями деятельности подразделений, которыми руководили менеджеры, выявил наибольшую положительную корреляцию с Фактором III ($r = 0,517; p < 0,001$) и наименьшую — с Фактором I ($r = 0,321; p < 0,01$). Корреляция с Фактором II составила $r = 0,49 (p < 0,001)$. Таким образом, была подтверждена критериальная валидность каждого из выделенных факторов, а также взаимосвязанность факторов, которые способны только при совместном проявлении обеспечивать эффективное лидерство.

По показателям эффективности выборка из 467 человек была разбита на три группы: эффективные лидеры (140 чел.), среднеэффективные (198 чел.) и низкоэффективные (129 чел.). Когда результаты успешных менеджеров были распределены по уровням организационной иерархии (низовой уровень — 76 чел.; средний — 49 чел. и высший — 15 чел.), выяснилось, что в их деятельности изучаемые факторы проявляются по-разному. Показатели выраженности факторов лидерского поведения на трех уровнях организационной иерархии представлены на рис. 1.

Таблица 1

Корреляция между факторами лидерского поведения

Факторы лидерского поведения	Ориентация на людей	Ориентация на результат	Культурно-цен. ориентация
Ориентация на людей	–	.25	.47
Ориентация на результат	.25	–	.39
Культурно-цен. ориентация	.47	.39	–

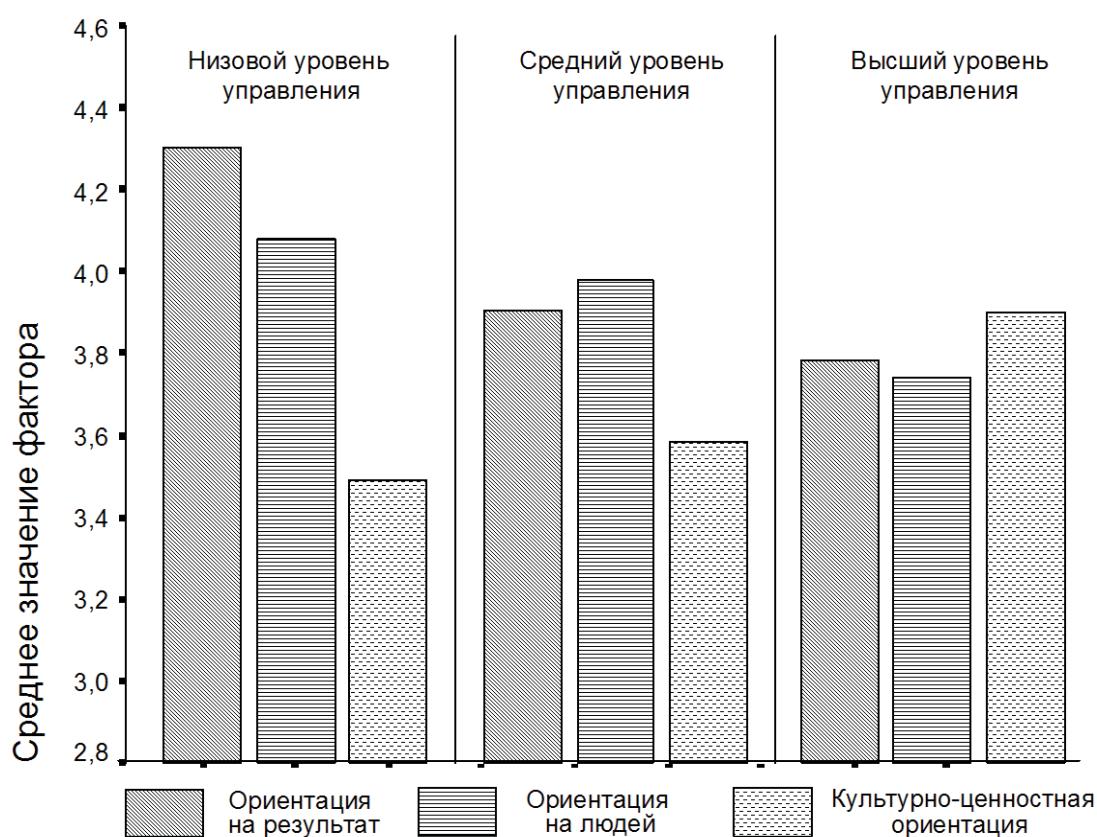


Рис. 1. Выраженность факторов лидерского поведения на трех уровнях организационной иерархии

Таблица 2

Сравнение средних разностей выраженности факторов лидерского поведения на разных уровнях организационной иерархии (тест Scheffe)

Зависимая переменная	Уровни организационной иерархии		Средняя разность	Станд. ошибка измерения	Стат. значимость
Фактор 01	1,00	2,00	,3902	,1834	,108
		3,00	,4623	,2829	,266
	2,00	1,00	-,3902	,1834	,108

		3,00	,0423	,2954	,971
	3,00	1,00	-,4623	,2829	,266
		2,00	-,0423	,2954	,971
Фактор 02	1,00	2,00	,0913	,1968	,948
		3,00	,3719	,3034	,474
	2,00	1,00	-,0913	,1968	,948
		3,00	,3075	,3169	,626
	3,00	1,00	-,3719	,3034	,474
		2,00	-,3075	,3169	,626
Фактор 03	1,00	2,00	-,1236	,2283	,968
		3,00	-,6202	,3521	,216
	2,00	1,00	,1236	,2283	,968
		3,00	-,5619	,3677	,314
	3,00	1,00	,6202	,3521	,216
		2,00	,5619	,3677	,314

Сравнение средних разностей выраженности факторов лидерского поведения на разных уровнях организационной иерархии с помощью теста Scheffe не выявило статистически значимых различий (табл. 2), что, по-видимому, обусловлено различиями в размерах выборок на каждом из уровней. Тем не менее полученные данные в достаточной мере убедительно обнаруживают доминирующую тенденцию: возрастание по мере карьерного роста роль культурно-ценностного фактора и, наоборот, снижение показателей фактора «ориентация на результат».

Для того чтобы разбить всю выборку на группы с разными показателями по исследуемым факторам, была проведена кластеризация результатов. По каждой из трех шкал выборка была разделена на 3 группы:

1) менеджеры, чьи результаты по шкале превышали на 1 SD её среднее значение (+); 2) менеджеры, чьи результаты по шкале находились в диапазоне 1 SD выше или ниже её среднего значения (+–); 3) менеджеры, чьи результаты по шкале были на 1 SD ниже её среднего значения (–). Результаты указанной кластеризации позволили выделить 10 групп менеджеров с различной степенью выраженности трех исследуемых функций. Из общего числа менеджеров в указанные группы вошли 302 менеджера, т. е. 65 % всей выборки. Результаты кластеризации на группы представлены в табл. 3. Принцип формирования групп, исходя из степени выраженности исследуемых функций, позволяет нам рассматривать выделенные группы как отдельные стили лидерства.

Таблица 3

Разделение выборки на группы в соответствии с разной выраженностью каждого из исследуемых факторов

№ группы	Количество менеджеров	Фактор I	Фактор II	Фактор III
1	11	—	—	—
2	17	—	—	+

3	16	—	+	—
4	19	—	+	+
5	28	+	—	—
6	43	+	—	+
7	32	+—	+—	—
8	60	+—	+—	+
9	35	+	+	—
10	41	+	+	+

Таким образом, мы можем представить полученные с помощью опросника результаты в виде трехмерной модели лидерства, которая представлена на рис. 2.

В связи с тем, что в опроснике была использована 5-балльная шкала, стили лидерства могут быть выражены в числовом виде, обозначающем полярные степени выраженности факторов «ориентации на результат» и «ориентации на людей», т. е. от 1 (минималь-

ная выраженность) до 5 (максимальная). Для того чтобы не затруднять восприятие названий стилей чрезмерным количеством цифр, полярные степени выраженности культурно-ценностного содержания мы обозначили: «-» (минимальная выраженность) и «+» (максимальная). Таким образом, было выделено 10 стилей лидерства, числовые обозначения и краткие содержательные характеристики которых приведены ниже.

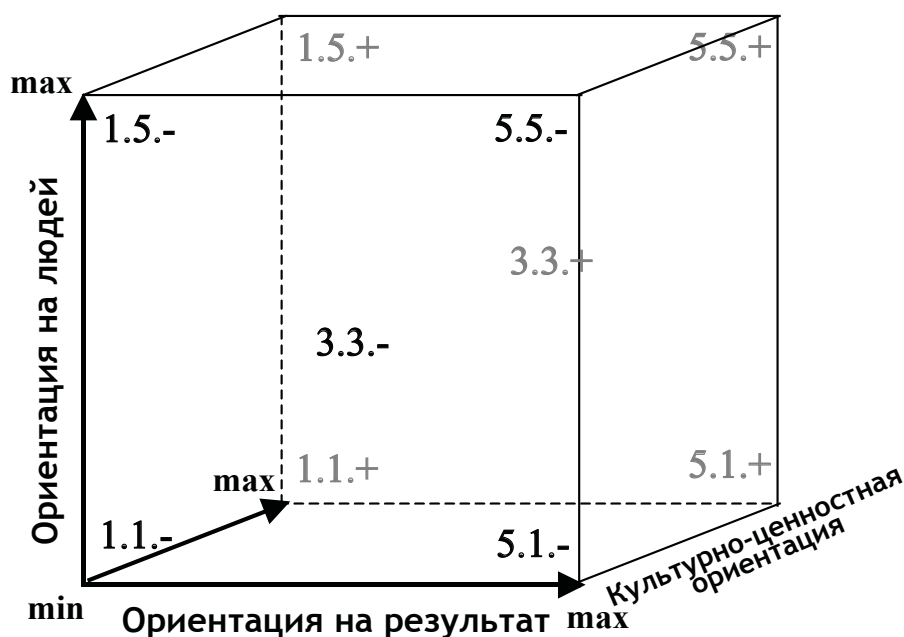


Рис. 2. Трехмерная модель лидерства

Характеристика стилей лидерства

1) 1.1.«-» Безразличный циник. Низкая направленность на результат, низкая направленность на людей, безразличие и негативное отношение ко всему. Дистанцированность от

ответственности за результаты, стремление избегать организационных проблем и вовлеченности в организационную деятельность. При давлении организационных требований уход в защитно-агрессивную позицию,

акцентирующую бесполезность и тщетность каких-либо действий. Роль в группе/организации вполне устраивает.

2) 1.1. «+» *Зажатый, заблокированный, нереализовавшийся*. Низкая направленность на результат, низкая направленность на людей, безразличие, интерес, скрытый за маской безразличия, нереализованное стремление внести вклад. Разочарование, связанное с невозможностью приносить ту пользу, которую мог бы принести, стремление уклониться от политических игр и конфликтов. Уход в себя. В критической ситуации способность, отбросив страхи и сомнения, занять активную, конструктивную позицию, направленную на выход из кризиса. Роль в группе/организации не устраивает, угнетает.

3) 1.5. «-» *Подхалим, «Что угодно?»*. Низкая направленность на результат, высокая направленность на людей, безразличие к работе и организации, желание всем угодить и понравиться. Стремление ладить с людьми любой ценой, подстраиваясь под ситуацию. Избегание конфликтов и трений, отсутствие искренности, лживость и угодничество ради своих личных целей, которые самим человеком не всегда осознаются.

4) 1.5. «+» *Мягкосердечный энтузиаст*. Низкая направленность на результат, высокая направленность на людей, равнодушно-отстраненное отношение к работе и организации, желание создать атмосферу дружбы и воодушевления. Преобладание фантазий над реальными планами и делами, прожектерство. Мотивирование сотрудников с акцентом на позитивные аспекты труда.

5) 5.1. «-» *Диктатор, авторитарный*. Высокая направленность на результат, низкая направленность на людей, равнодушно-отстраненное или даже негативное отношение к людям, которые рассматриваются как инструмент достижения результатов. Ожидание подчинения и исполнительности, тотальный контроль и постоянное давление на подчиненных. Строгое и неукоснительное следование правилам, которые обеспечивают достижение результатов.

6) 5.1. «+» *Патерналист*. Высокая направленность на результат, низкая направлен-

ность на людей, равнодушно-отстраненное отношение к работе и организации, равноправное отношение к людям, которые воспринимаются как не совсем зрелые и нуждающиеся в опеке. Неприятие возражений, менторство, покровительственная позиция.

7) 3.3. «-» *Консерватор, формалист*. Средняя направленность на результат, средняя направленность на людей, равнодушно-отстраненное отношение к работе и организации, боязнь изменений и новшеств. Довольствование текущим положением вещей, отстаивание привычных взглядов и подходов. Строгое и неукоснительное следование правилам и процедурам, которые обеспечивают стабильное и плавное функционирование организации.

8) 3.3. «+» *Патриот организации, чтящий традиции; «становой хребет»*. Низкая направленность на результат, высокая направленность на людей, равнодушно-отстраненное отношение к работе и организации, желание создать атмосферу стабильности и надежности. Уважение и отстаивание организационных традиций и ценностей, преданность и лояльность организации.

9) 5.5. «-» *Оппортунист*. Высокая направленность на результат, высокая направленность на людей, равнодушно-прагматичное отношение к работе и организации. Умение работать с людьми и добиваться результатов, которые обеспечивают личную выгоду, личные преимущества. Отсутствие искренности, декларативное следование высоким ценностям, манипулирование другими.

10) 5.5. «+» *Идеальный, визионерский*. Высокая направленность на результат, высокая направленность на людей, равнодушно-отстраненное отношение к работе и организации, желание создать атмосферу приверженности делу и вовлеченности в работу. Признание ценности каждого сотрудника, стремление к достижению самых высоких стандартов деятельности, поиск и принятие оптимальных решений, которые поддерживаются и разделяются всеми. Стремление к развитию и совершенствованию одновременно с уважением организационных традиций и ценностей.

Был проведен анализ критериальной валидности выделенных стилей лидерства. В качестве критерия использовалась упомянутая стандартизированная процедура экспертной оценки эффективности деятельности лидера. Наиболее валидными оказались стили 5.5.«+» — «Идеальный, визионерный» и 5.1.«+» — «Патерналистский» ($r=0,69$, $p<0,01$ и $r=0,57$, $p<0,05$, соответственно). В настоящее время продолжается обработка большого массива данных, полученных в других исследованиях.

Выводы

Традиционные подходы к лидерству, которые сформировались к настоящему времени, рассматривают лидерство преимущественно как технологию поведения, во многом лишенного внутреннего психического и, прежде всего, ценностного содержания. По сути дела, лидерство в организации сводится к тому, чтобы побуждать других выполнять какую-либо работу или следовать какой-либо цели, не вызывая при этом негативного отношения ни к лидеру, ни к работе, ни к поставленным целям. Но что это за цели, к которым лидер ведёт своих последователей?

Когда лидерство осуществлялось в контексте стабильной и прогнозируемой обстановки, то этот вопрос не был актуальным: привычные алгоритмы действий позволяли эффективно решать большую часть задач, стоящих перед руководителем. Теперь, когда динамика социально-экономических изменений чрезвычайно высока, когда организации действуют в условиях жесткой конкуренции и высокой неопределенности, нередко пренебрегая нравственно-этическими нормами, нравственное содержание и природа целей, которые лидер ставит перед последователями, ценности и личностные смыслы его деятельности оказываются решающими.

Изучение лидерства в контексте корпоративной культуры связывает между собой две во многом самостоятельно развивающиеся отрасли организационной психологии и является чрезвычайно перспективным как

с точки зрения решения прикладных задач, так и в плане развития научных представлений о групповом и организационном взаимодействии.

Разработана, теоретически обоснована и эмпирически верифицирована новая 3-факторная модель организационного лидерства, в которой, помимо традиционно выделяемых для группового лидерства поведенческих измерений — ориентации на задачу и ориентации на людей, представлено культурно-ценностное измерение, определяющее этическую направленность поведения лидера и выбираемых им общих целей организации. Для оценки лидерства в контексте новой модели был разработан диагностический опросник, позволяющий оценивать три указанных фактора. Предложенная модель легла в основу новой типологии лидерского поведения, состоящей из 10 типов и позволяющей дифференцировать не только традиционно выделяемые поведенческие аспекты лидерства, но и внутренние, мотивационно-ценностные параметры.

Включение в традиционные модели лидерского поведения дополнительного культурно-ценностного измерения позволяет приблизить исследования лидерства к реалиям сегодняшней корпоративной жизни. Использование трехфакторной модели лидерства позволило предложить новую, «объемную» типологию лидерского поведения, которая более полно описывает реальные модели лидерского поведения и может быть использована для решения задач диагностики и развития лидерских навыков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Занковский А.Н. Организационная психология. 3-е изд. М., 2009. — 648 с.
2. Занковский А.Н. Адаптация РМ-метода и его использование для изучения стратегий преодоления проблемных ситуаций в управленческой деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. М., 1999. — С. 233-252.
3. Мисуми Дзюдзи. Ридасиппу кодо-но кагаку / Поведенческая наука лидерства (на японском языке). Токио, 1984. — 326 с.

4. Сидоренко Е.В. Матрица лидерства // Национальный психологический журнал. Сборник статей за 2006–2010 гг. М., 2010. — С. 118-123.
5. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. М., 2000. — 296 с.
6. Blake R., & Mouton J. The managerial grid III: The key to leadership excellence. Houston, TX, Gulf Publ. 1985. — 314 p.
7. Hersey P., & Blanchard K.H. Leadership style: Attitudes and behaviors. Training & Development Journal, 1982. — 52 p.
8. Kilmann R., Saxton M.J. & Serpa R. Issues in Understanding and Changing Culture // California Management Review, Winter, 1986. — P. 56-67.

УДК 159.92

Лавров Н.Н., Назаров О.В.

Московский государственный областной университет

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ
СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ:
ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

N. Lavrov, O. Nazarov

Moscow State Regional University

**UNIVERSITY STUDENTS' PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION:
PROFESSIOGRAPHIC AND ACMEOLOGICAL ASPECTS**

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ профессиологического и акмеологического подходов к профессиональному становлению специалиста. На большом теоретическом материале делается вывод о целесообразности использования взглядов отечественных психологов труда и акмеологов в практической работе по сопровождению профессионально-личностного становления специалиста в вузе. Подчеркивается необходимость учета двойственности такого становления с позиции как профессии, так и личности специалиста. Представлен акмеологический алгоритм решения проблемы на примере специальности 030600 — «Технология и предпринимательство» и соответствующего направления 540500 — «Технологическое образование».

Ключевые слова: акмеология, личность, профессия, профессиональная деятельность, профессионально-личностное становление, профессиология.

Abstract. The article presents a comparative analysis of profессиological and acmeological approaches to specialist's professional development. The author concludes that it is necessary to use the views of Russian labor and occupational psychologists providing professional and personal support for the formation of a specialist during university studies. It is emphasized that the process is of dual nature as it encompasses the formation of professional skills and personal qualities. An acmeological algorithm is presented for solving the problem by example of specialty 030 600 «Technology and Entrepreneurship» and the corresponding direction – 540 500 «Technological Education».

Keywords: acmeology, person, profession, occupation, professional and personal formation, professiology.

В отечественной психологии утвердился взгляд на профессионализацию специалиста как на многоэтапный процесс, начинающийся с выбора и принятия человеком профессии и заканчивающийся с прекращением занятия трудовой деятельностью. Каждому этапу профессионализации с характерной для него задачей и типом активности субъекта соответствует определенная форма социальной регуляции данным процессом (профориентация, профотбор, профессиональное обучение и т. д.). Выделяются следующие направления в исследовании профессионализации специалиста.

1. *Анализ самой профессиональной деятельности.* Во-первых, к данному направлению принадлежат работы, выступающие в качестве методологической основы для конкретно-прикладных психологических исследований. Предметом непосредственного психологического анализа в данных работах выступает трудовая деятельность. В связи с этим раскрывается ее содержание, структура, место, роль и особенности среди других форм и видов социальной активности и жизнедеятельности человека и общества [10; 11; 12; 13; 17]. Во-вторых, сюда относятся психологические исследования, раскрывающие объектив-

ную сторону конкретных профессий и специальностей: их типологию, содержание и структуру, требования, предъявляемые к специалистам, критерии успешности их деятельности [5; 14].

2. *Анализ субъекта профессионализации.* В русле данного направления исследуются проблемы формирования человека как субъекта деятельности: изучаются возрастные закономерности формирования человека [1; 3]; роль способностей, интересов, психологических и физиологических особенностей человека в процессе выбора профессии и овладения специальностью [7]; механизмы формирования информационных образований [4]; мотивации [8]; навыков, умений, индивидуального стиля деятельности [6; 15]; проблемы профессионального самоопределения и субъективных критериев профессионализации [16; 18]. При этом имеются работы, изучающие как отдельные стороны и этапы профессионализации, так и весь процесс в целом.

3. *Анализ условий, сопровождающих процесс профессионализации.* Сюда относятся работы, исследующие проблемы «вхождения» специалиста в учебно-профессиональную и профессиональную среду, факторы, влияющие на успешность обучения и осуществления профессиональной деятельности и способствующие повышению эффективности всех социальных форм регулирования процессом профессионализации [2; 16].

Наиболее общие положения, характерные для большинства из отечественных подходов в психологии к проблеме профессионального развития человека, заключаются в следующем. Во-первых, профессионализация признается одной из форм социализации личности как часть жизненного пути и как специфическая форма активности, опирающейся на общее психическое развитие человека. Во-вторых, профессионализация признается процессом, в ходе которого разрешается основное противоречие «профессия — человек». Данное противоречие состоит, с одной стороны, в существовании различий между требованиями, которые предъявляет про-

фессия к индивидуальным особенностям и свойствам специалиста, необходимым для эффективного самостоятельного труда, и реальным уровнем развития этих свойств у человека на данном этапе профессионализации. С другой стороны, в существовании определенного комплекса требований и ожиданий самого специалиста от профессии и ограниченной возможностью их удовлетворения на конкретном этапе развития этой профессии. Разрешение данного противоречия связывается с процессом формирования психологической структуры деятельности у специалиста и сопровождающими этот процесс преобразованиями мотивационно-потребностной сферы личности и операциональных компонентов его деятельности. Другая линия характеризует изменение самой профессии в ходе ее общественно-исторического развития. В-третьих, в данных теориях обозначено положение о том, что профессионализация человека имеет две качественно различные стадии: стадию усвоения нормативного способа деятельности и обретения профессиональной самостоятельности и стадию «обратного» влияния человека на профессию, связываемого с той мерой творчества, которую проявляет специалист, нетрадиционностью решения им профессиональных задач, развитии при этом способов и приемов деятельности. В пределах этих стадий существуют свои этапы, о завершенности которых предоставляется возможность судить на основе ряда объективных и субъективных критериев.

Следует подчеркнуть, что в данных работах сам термин «профессиональное становление», хотя и употребляется, однако не получает достаточно четкого теоретического обоснования. Под ним практически подразумевается либо весь процесс профессионализации, либо становление ограничивается рамками адаптации. Таким образом, «развитие» и «становление», «становление» и «адаптация» зачастую трактуются как аналогичные в плане содержательных и временных характеристик. В связи с этим наблюдаются расхождения и в определении авторами

этапов профессионализации, а также критериев, по которым можно судить о завершенности того или иного этапа.

На наш взгляд, категория «становление» служит как раз той «инстанцией», тем звеном в общей последовательности этапов профессионализации, которое позволяет проследить тенденцию преобразования психологических качеств и свойств специалиста в качества и свойства осуществляемой им деятельности. Суть этого преобразования, отражающего диалектику перехода возможности (т. е. потенциальной готовности человека к деятельности) в действительность, может быть представлена следующим «векторным» рядом категорий, соотносимым с определенным этапом профессионализации личности: «трудоспособность» — «профпригодность» — «профессиональная готовность» — «профессиональная самостоятельность» — «профессиональное мастерство» — «профессиональное творчество».

Таким образом, влияние профессии на человека связывается с формированием и преобразованием компонентов его индивидуальной психологической структуры деятельности, «приближением» ее к нормативным требованиям, а влияние специалиста на деятельность — с той мерой творчества, которую проявляет специалист, нетрадиционностью решения им профессиональных задач, развитии при этом способов и приемов деятельности.

Следует подчеркнуть, что сегодня проблема личностно-профессионального становления наиболее полно разработана в акмеологической научной школе А.А. Деркача. Создателем научной школы и его учениками впервые введены научные парадигмы: прогрессивного восходящего развития личности, соразмерности социальных и жизненных изменений личностным свойствам человека, самоуправления и самореализации личности для достижения соразмерности своих качеств сверхсложному социуму, рассмотрения развивающейся личности вне заданных жестких идеологических установок. Исследования профессионального и лич-

ностного развития человека на этапе зрелости преодолевают дефицит комплексного изучения психики взрослого человека и в особой степени необходимы для обоснования психологической помощи и поддержки людям «работающего возраста» в условиях социальной нестабильности.

Так, в исследовании Н.В. Козловой сделан акцент на *личностно-профессиональное становление студентов в условиях высшего профессионального образования*. Такое становление определяется через его проявления в самоорганизации человека как потенциально открытой психологической системе, обеспечивающей эффективное акмеориентированное саморазвитие [9]. При этом высшее профессиональное образование представляется как трансформация образовательных процессов, как «множества индивидуальных форм развития и преобразования возможностей», обеспечивающая порождение психологических новообразований, которые появляются в образовательном процессе, нацеленном на создание условий конструирования, построения собственной реальности, собственного пространства, задающего возможности достижения «акме». Детерминантами качественных изменений в условиях высшего профессионального образования выступают, по мнению автора, акме-условия — порождение картины мира средствами осваиваемого знания, т. е. обстоятельствами, от которых зависит прогрессивное поступательное личностно-профессиональное становление, и акме-факторы — характеристики состояния многомерного мира, определяющие обновление, возрождение, преобразование, восхождение человека. Н.В. Козловой выявлены особенности личностно-профессионального становления в условиях высшего профессионального образования, которые проявляются в конструировании профессионального образа мира студентов. Автором определены его качественные особенности, обеспечивающие целостность и системность складывающейся профессиональной картины мира и саморазвитие собственной личности. При этом индивидуальные варианты

лично-профессионального становления в ее ценностно-смысловом выражении могут быть рассмотрены с точки зрения достигнутых уровней многомерного мира. Ученым сделан важный вывод о том, что профессиональный образ мира студентов, являющийся тем системным новообразованием, который складывается в процессе оформления многомерного мира, имеет специфическую выраженность (характеристика закрытости/открытости психологической системы, убеждения в возможности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, система ценностей как приоритетов совместимых или несовместимых целей жизни) и характеризует образовательные среды по акме-типу.

Следует подчеркнуть, что, продолжая научные традиции Санкт-Петербургской научной школы Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркач своими исследованиями вносит значительный вклад в дальнейшую разработку идеи комплексного изучения человека в единстве его характеристик как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, выявляя своеобразие процессов неравномерности, цикличности в ходе становления профессионала. Личностно-профессиональное развитие изучается как открытая самоуправляющаяся система. В рамках акмеологии выявлены и изучены виды психологической и профессиональной компетентности личности (социально-перцептивная, коммуникативная, аутопсихологическая и др.) как показатели и ступени профессионального развития. В исследованиях А.А. Деркача и его сотрудников получает дальнейшее продуктивное подтверждение идея Б.Г. Ананьева о двухфазном характере психического развития в онтогенезе. Комплексное использование лонгитюдного и биографического методов позволило получить новые эмпирические данные о прогрессе общих психических функций и их дальнейшей специализации в ходе профессионального развития. На материале прослеживания жизненного пути учащихся с разным уровнем учебной успешности показаны тенденции

влияния типов личности обучаемых на их дальнейшее профессиональное становление и на профессиональную деятельность.

Проводимые на стыке акмеологии и психологии развития исследования научной школы А.А. Деркача обогащают новыми эмпирическими данными представления об источниках и детерминантах психического развития, о противоречиях и кризисах в ходе индивидуального развития. В исследованиях А.А. Деркача и его сотрудников обоснован профессиогенетический подход к изучению развития взрослого человека, рассмотрены вехи его становления на основе разворачивания человекоцентрического, гуманистического, акмеологического анализа при рассмотрении человека как субъекта профессионального и жизненного пути, как специалиста, как личности. Выявлена специфическая роль акме-мотивации и акме-способностей в психическом развитии взрослого человека. Это особенно важно, учитывая возрастную выборку настоящего исследования.

Акмеологический подход, акмеологические методы и технологии, новые данные о своеобразии психического развития взрослого человека находят все более широкое применение в практике подготовки кадров высшей квалификации, разработке индивидуальных программ личностно-профессионального развития, в планировании и воплощении профессиональной карьеры. В данную систему входит, во-первых, входной, текущий и выходной контроль обучающихся, поступающих в вуз, проходящих обучение в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, позволяющий осуществлять диагностику профессиональной и психологической готовности слушателей к обучению в Академии государственной службы, дающему возможность осуществить их личностно-профессиональное развитие, а также прогнозировать и планировать профессиональную карьеру, включать в банк данных ведущих специалистов резерва кадров России. Во-вторых, используется комплекс диагностических и других методов исследования, позволяющих осуще-

ствить оценку и аттестацию государственных служащих — руководителей высшего уровня страны: комплексное тестирование, графологический и психобиографический анализ, интервью, наблюдение, контент-анализ и др. В-третьих, экспериментально доработаны ранее названные методики, а также отработаны новые, выработаны критерии оценки профессиональной успешности кадров государственной службы, экспериментально проверенные в регионах.

Система мониторинга личностно-профессионального развития позволяет: обеспечить индивидуальный подход в процессе подбора; применить современные технологии диагностики и оценки; оценить реальный управленческий потенциал будущих руководителей, организаторские способности, стремление к достижению, социальный интерес; выявить актуальный психический ресурс личности, недостаточно выраженные профессионально важные качества; оценить уровень знаний и умений, обеспечивающих реализацию творческого подхода в решении задач управления; определить стиль лидерства и руководства; оценить сформированность навыков стратегического и системного мышления; диагностировать готовность к управленческой деятельности в особых условиях и в экстремальных ситуациях; выявить способности к руководству большими коллективами; оценить перспективы личностно-профессионального роста; определить способности студентов к работе в управленческой структуре.

Процесс мониторингового исследования охватывает весь период пребывания студентов в вузе. Одним из основных элементов мониторинга выступает входная диагностика, которая проводится сразу после вступления студентов в академию. В процессе тестирования психолог выявляет особенности характера, темперамента, установок, самооценок и других личностных особенностей человека. Тестирование помогает получить наиболее достоверные, объективные данные о человеке с учетом его личностных особенностей и способов реагирования в различных ситуациях. На протяжении всего учебного процесса в вузе психолог консультирует

студента по вопросам, связанным с его личностным и профессиональным становлением. По итогам консультирования психологом разрабатывается индивидуальная программа личностно-профессионального развития студента, которая отражается в «Паспорте личностно-профессионального развития». Заключительным этапом мониторинга является выходная диагностика, которая проводится непосредственно перед выпускными экзаменами и включает в себя: подготовку заключения о личностно-профессиональной готовности специалиста к деятельности, уровнях развития его личностно-профессионального потенциала, имеющихся ресурсах; рекомендуемые направления развития; включение в базу данных перспективных специалистов. Таким образом, концепция мониторинга личностно-профессионального развития студентов предполагает: а) диагностику личностно-профессиональных качеств студентов; б) проведение индивидуальных консультаций по результатам диагностики с целью разработки индивидуальной программы личностно-профессионального развития; в) заполнение по итогам диагностики и консультирования «Паспорта личностно-профессионального развития»; г) подготовку в индивидуальном порядке заключения о личностно-профессиональной ориентации студентов к деятельности, имеющихся ресурсах и рекомендуемых направлениях личностно-профессионального развития; д) формирование на основе полученных результатов банка данных о перспективных специалистах.

Не остается в стороне и акмеологический анализ образовательной среды вуза [5]. Так, в исследовании В.И. Ивановой образовательная среда является системным уровнем образованием, синтезирующим условия и факторы, действие акмеологических механизмов, закономерностей и технологий, функционирующим во взаимосвязи структурных компонентов с приращением личностных компонентов, сформированность которых способствует оптимизации личностно-профессионального развития субъекта, подготовке конкурентоспособного специалиста, удовлетворению потребности

личности в успешной социальной адаптации в обществе. В качестве методологического обоснования осуществления процесса подготовки специалистов с учётом включения отечественной системы ВПО в международную образовательную среду разработана акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов как динамическая система теоретико-методологических положений и практических результатов. Концепция обосновывает привлечение идей личностно ориентированного обучения, достижение оптимизации личностно-профессионального развития субъектов в среде, как содействующие развитию специалиста, направленные от социального ядра среды к внешним слоям: 1) аутопсихологический как сочетание рефлексивных действий, активизации контроля, оценки, коррекции самопреобразующей деятельности; 2) ресурсно-информационный, проявляющий роль информационных ресурсов в образовательной, профессиональной и научной деятельности, коммуникативном взаимодействии и развитии субъектов среды; 3) организационно-управленческий, направляющий эффективное управление средой на личностно-профессиональное развитие специалиста.

Акмеологический алгоритм формирования образовательной среды, состоящий из подсистемы деятельности субъектов по формированию личностных компонентов и подсистемы психолого-педагогических, управленческих воздействий, представляет собой определенную последовательность действий, ориентированных на оптимизацию процесса личностно-профессионального развития в образовательной среде. Основной задачей разработки алгоритма является создание и объединение акмеологических условий, факторов, технологий через систему институциональных мероприятий (формирование электронной базы, сотрудничество с работодателями и т. д.), при которых будущий специалист раскрывается как субъект учебно-познавательной деятельности, способный занять активную личностную позицию;

происходит содействие формированию у обучающихся внутренней мотивации для достижения акме в процессе личностно-профессионального развития.

Создание продуктивных акмеологических условий, сопряжённых с акмеологической моделью и разработанными технологиями, предполагает учёт социокультурного контекста жизнедеятельности субъектов, реализацию компетентностного профессионального образования, ориентацию на успешность и результативность деятельности, регулирование информационных потоков в среде.

Совокупность акмеологических факторов, являющихся детерминантами процесса средообразования, включает особенности государственного (в нашем случае — иностранного государства) и социального заказа, поэтапное развитие профессионально-личностных характеристик, готовность к разнообразию сфер труда, гетерохронность развития субъектов, стремление к имманентной самоактуализации.

Таким образом, следует согласиться и реализовать на практике выводы В.И. Ивановой и др. представителей акмеологии об алгоритме и содержании психолого-педагогического сопровождения процесса формирования образовательной среды в вузе. Оно должно складываться в творческом преломлении этих подходов к иностранным студентам: а) из диагностики самооценки правильности профессионального выбора, сформированности компетенций, уровня осведомлённости о развитии международной образовательной интеграции, анализа предпочтений в построении системы ВПО, востребованности бакалавра на рынке труда и т. д.; б) программы информационной поддержки развития интеграционных процессов (серия спецкурсов и методических семинаров по проблеме); в) инновационного алгоритма самостоятельной работы в рамках кредитно-рейтинговой системы; г) программы формирования культуры делового и межкультурного общения для иностранных студентов; д) апробации информационной базы учебного процесса на разных уровнях обучения; вне-

дрения информационных и интернет-технологий в учебный процесс.

Переход к массовой университетской подготовке педагогов-бакалавров потребует кардинальной модернизации системы отечественного образования и переосмысления роли и функций школьного учителя. Хочется надеяться, что обоснованность подобных мероприятий будет подтверждена серьезными теоретическими и экспериментальными исследованиями. Оставляя решение правовых вопросов юристам, специализирующимся в области образования, следует признать наличие вполне реальных оснований для серьезной обеспокоенности по поводу возможного снижения профессионального уровня учителя-практика. Справедливость данного тезиса может быть проиллюстрирована сравнительным анализом сходственных параметров госстандартов подготовки учителя-специалиста по конкретной специальности и соответствующего ей направления подготовки педагога-бакалавра. С учетом высокой степени унификации государственных стандартов высшего педагогического образования, полученные данные вполне можно рассматривать в качестве реального приближения для оценки ситуации в целом.

Рассмотрим проблему на примере специальности 030600 — «Технология и предпринимательство» и соответствующего направления 540500 — «Технологическое образование». Достаточным основанием для данного выбора, как и для достоверности результатов сравнения, является, по мнению автора, его почти четвертьвековой опыт участия в создании практически всех государственных учебных планов и стандартов подготовки учителей данного профиля и проведения многочисленных экспертиз в области технологического образования, а также разработка в начале 90-х г. одного из первых учебных планов подготовки бакалавров технологического образования.

Сравнение государственных стандартов подготовки учителя технологии и предпринимательства и бакалавра технологического образования свидетельствует о практически

полной идентичности их общей структуры. Это касается порядка и названий разделов и подразделов данных документов, а также характера их содержания. Оба стандарта определяют общую характеристику специальности (направления), требования к уровню подготовки абитуриентов, общие требования к основной образовательной программе выпускника, требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы, условиям ее реализации и уровню подготовки выпускника, сроки освоения основной образовательной программы выпускника. Отмеченное подобие распространяется и на содержание рассматриваемых стандартов. Так, разделы, определяющие требования к уровню подготовки абитуриента, общие требования к основным образовательным программам выпускников, требования к срокам и условиям их освоения и реализации близки до текстуального совпадения. Естественные различия в квалификационных характеристиках выпускников и требованиях к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ подготовки учителя технологии и предпринимательства и бакалавра технологического образования предопределены самостоятельностью соответствующих образовательных полей. Вместе с тем анализ стандартов свидетельствует о значительной степени взаимного перекрытия данных полей. Так, обе квалификационные характеристики предусматривают идентичные требования соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, необходимости «систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе» [19; 20].

Требования к профессиональной подготовленности учителя технологии предпринимательства более детализированы по сравнению с содержанием аналогичного раздела квалификационной характеристики бакалавра технологического образования. Вместе с тем последний, наряду с солидной подготовкой к осуществлению научных исследований в предметной области знаний и образовании, должен быть готов «конструировать, реализовать и анализировать результаты процесса обучения технологических дисциплин в различных типах учебных заведений...» [20]. Представляется важным и прямое сравнение видов профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства и бакалавра технологического образования, заявленных в сравниваемых стандартах. Учитель технологии и предпринимательства должен быть готов к учебно-воспитательной, социально-педагогической, культурно-просветительской, научно-методической, и организационно-управленческой деятельности. Бакалавр же технологического образования подготовлен к выполнению научно-исследовательской, организационно-технологической, преподавательской, коррекционно-развивающей и культурно-просветительской деятельности. Явно выраженное сходство не нуждается в дополнительных комментариях.

Приведенные обширные цитаты, иллюстрирующие степень корреляции сравниваемых документов, свидетельствуют, что, несмотря на заявленную научно-исследовательскую направленность бакалавра технологического образования, рассмотренный стандарт при необходимости вполне может быть использован для реализации подготовки учителя-практика. В связи с этим первостепенный интерес представляет вопрос о степени профессиональной компетентности подобного педагога.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. М., 1980. Т. 1. — 230 с.
2. Белкин П.Г. Социально-психологические факторы адаптации молодого специалиста в научном коллективе: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1985. — 23 с.
3. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в развитии личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1987. — С. 159-177.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976. — 374 с.
5. Иванова В.И. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов: Автореф. дис. ...д-ра педагог. наук. М., 2008. — 64 с.
6. Ильин Е.П. Стилль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. 1988. № 6. — С. 85-94.
7. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М., 1990. — 159 с.
8. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / Отв. ред. А.А. Бодалев. М., 1988. — 191 с.
9. Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук. Томск, 2008. — 44 с.
10. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / АН СССР. Ин-т психологии. М., 1980. — 24 с.
11. Левитов Н.Д. Психология труда. М., 1963. — 340 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. — 302 с.
13. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал, 1981. — Т. 2. — №5. — С. 24-44.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. — 308 с.
15. Поваренков Ю.П. Критерии профессионализации и формирование структуры профессиональных способностей // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. М., 1991. — 182 с.
16. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: Дис. ...д-ра психол. наук. М., 1992. — 386 с.
17. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности: Монография. Л. 1988. — 286 с.
18. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996. — 320 с.
19. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540500 Технологическое образование. М., Министерство образования и науки РФ, 2005.
20. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 030600 Технология и предпринимательство. М., Министерство образования и науки РФ, 2005.

УДК 378.12

Чистоходова Л.И., Лавров Н.Н.

Московский государственный областной университет

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

L. Chistohodova, N. Lavrov
Moscow State Regional University

THE THEORETICAL MODEL OF SPECIALIST'S PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

Аннотация. В статье на основании всестороннего теоретического анализа существующих в отечественной и зарубежной психологии подходов к проблеме развития профессиональной идентичности специалиста в организации осуществлено построение теоретической модели данного явления. Определено социально-психологическое видение Я-концепции специалиста. Представлены основные компоненты модели развития профессиональной идентичности специалиста в организации, описано их содержание, особое внимание уделено психологическим механизмам становления профессиональной идентичности: социальная категоризация, идентификация, отчуждение.

Ключевые слова: идентификация, отчуждение, профессиональная идентичность, социализация, социальная категоризация.

Abstract. Based on a comprehensive theoretical analysis of existing in domestic and foreign psychology approaches to the development of specialist's professional identity the paper suggests a theoretical model of this phenomenon. The author defines social and psychological self-concept vision of a specialist and describes the basic components of the model of specialist's professional identity development. The main focus is on such psychological mechanisms of professional identity formation as social categorization, identification and alienation.

Key words: identification, exclusion, professional identity, socialization, social categorization.

Развитие профессиональной идентичности понимается как динамичная структура, развивающаяся на протяжении всей жизни человека. Она соотносится с понятием постоянного, непрерывающегося развития «Я». Причём это развитие не линейно и не равномерно, а проходит через преодоление кризисов идентичности и может идти как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении. Вместе с тем большинство исследователей считают, что процессы становления и развития социальной идентичности (и профессиональной, как одной из её разновидностей) являются важнейшим содержанием социализации [2]. Представителями символического интеракционизма (Л. Краппман, Дж. Мид, Ю. Хабермас) также делался акцент на социальной обусловленности идентичности. Её возникновение рассматривалось как результат социального опыта человека, его взаимодействия с другими людьми. В рамках когнитивного направления существует точка зрения (Г. Брейкуэлл) на социальное происхождение идентичности, согласно которой личностная идентичность выступает вторичной по отношению к социальной. П. Бергер и Т. Лукман (феноменологическая социология), рассматривая идентичность как ключевой элемент субъективной реальности, отмечают её диалектическую связь с обществом [5]. Отечественными психологами (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, И.С. Кон, Л.Б. Шнейдер, В.А. Ядов) проблема становления и развития идентичности также рассматривается в русле процесса социализации.

По своему содержанию социализация представляет собой процесс становления личности. Г.М. Андреева выделяет три сферы, в которых она осуществляется: деятельность, общение, самосознание [2]. А.А. Реан рассматривает процесс социализации в неразрывном единстве с процессом индивидуализации [12]. Причём социализация не есть антипод индивидуализации, якобы ведущий к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность. На наш взгляд, в данном контексте понятие социальной идентичности соотносимо с процессом социализации личности, а понятие личностной идентичности — с процессом индивидуализации. Исходя из этого, процесс развития профессиональной идентичности специалистов следует понимать как один из аспектов их социализации в сфере военно-профессиональной деятельности.

Развитие профессиональной идентичности в ходе социализации — это процесс контролируемый, определяемый постоянным приобретением специалистами социального и профессионального опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения. Являясь одной из подструктур самосознания, профессиональная идентичность тесным образом связана с профессиональной деятельностью. По мнению И.С. Кона, не основанная на реальной деятельности, она неизбежно заходит в тупик, становится «пустым» понятием [11]. Этот вывод представляется особенно важным при организации обучения специалистов в вузе как одно из необходимых условий успешного развития у них профессиональной идентичности.

Процесс развития идентичности Э. Эриксон понимает как одновременно интеграцию и дифференциацию различных взаимосвязанных элементов (идентификаций). Для каждого человека эти элементы образуют уникальный гештальт. Всякий раз, когда возникают какие-либо изменения — биологические или социальные, — необходимы интегрирующая работа «эго» и переструкту-

рирование элементов идентичности, так как разрушение структуры ведёт к потере идентичности и связанным с этим негативным состояниям.

Э. Эриксон отмечает, что на каждом этапе жизни новые элементы должны быть интегрированы в имеющуюся структуру, а старые и отжившие — реинтегрированы или отброшены. Развитие идентичности не линейно, оно проходит через так называемые кризисы идентичности — периоды, когда возникает конфликт между сложившейся к данному моменту конфигурацией элементов идентичности с соответствующим ей способом «вписывания» себя в окружающий мир и изменившейся биологической или социальной нишей существования индивида. Для выхода из кризиса индивид должен приложить определённые усилия, с тем чтобы найти и принять новые ценности, виды деятельности. Дж. Мид считал, что идентичность возникает только при условии включённости индивида в социальную группу, в общении с членами этой группы. При этом исключительное значение придаётся символической коммуникации — вербальной и невербальной. При этом развитие идентичности идёт от неосознаваемой идентичности к осознаваемой. Осознаваемая идентичность предполагает наличие способности к рефлексии [3; 4; 15].

Возможны ситуации, когда человек стоит перед проблемой: каким образом достичь переживания себя как взаимосвязанного целого. Такие ситуации возникают, когда человек находится между разными социальными группами, имеющими разные нормы и ценностные ориентации. В таких случаях могут возникнуть две различные идентичности.

Л. Краппман систематизировал идеи Дж. Мида об осознаваемой идентичности. Он рассматривал условия социальной ситуации, при которых идентичность остаётся сохранной, и назвал ряд способностей, необходимых человеку для сохранения своей идентичности в ситуации взаимодействия: способности к ролевому дистанцированию, к эмпатии, толерантности к противоречи-

ям, успешной презентации своей идентичности.

Согласно предложенной Г. Тэджфелом «минимальной групповой парадигме», для индивида достаточно минимального ощущения себя членом группы для того, чтобы он начал идентифицировать себя с нею. При этом одной из основных закономерностей в динамике социальной идентичности будет стремление человека к достижению или сохранению позитивной социальной идентичности.

В соответствии с теорией самокатегоризации Дж. Тёрнера, процесс становления социальной идентичности содержит в себе три последовательных когнитивных процесса: 1) самоопределение индивида как члена некоторой социальной категории; 2) присвоение себе общих групповых характеристик и усвоение норм и стереотипов поведения групп членства; 3) приписывание себе усвоенных групповых норм и стереотипов, использование их в качестве регуляторов своего поведения [16].

По Г. Брейкуэлл, содержательное и оценочное измерения идентичности развиваются в соответствии с особенностями социального опыта индивида. Если разнообразие опыта ограничено, может сформироваться простая структура идентичности. Но даже при полном прекращении изменений во внешнем мире (если такое возможно) изменения в структуре идентичности не прекращаются, обеспечиваясь взаимодействием между её элементами.

М.В. Заковоротная [10] утверждает, что в становлении индивидуальной идентичности первичным выступает её интерперсональный аспект. За ним следует развитие внутреннего потенциала. Позже у индивида возникает потребность в сравнении с другими. Доминирующим в развитии человека является социальный аспект. Исходное и в то же время самое позднее условие самоопределения — самостоятельный выбор целей, ценностей в жизни. Коллективная идентичность, по мнению М.В. Заковоротной, длится во времени и пространстве, сопротивляется изменениям, выражается в символах, переда-

ётся с помощью механизмов идентификации и усиливается с помощью новых элементов в системе идентификации. Через информационные и коммуникационные средства люди разделяют и развивают общий язык, опыт, ценности, социальное пространство и время. Информационные и коммуникативные системы в современном мире становятся базисным средством сохранения и передачи коллективного знания — фундаментального компонента коллективной идентичности.

Исходя из анализа различных подходов к проблеме развития идентичности в процессе социализации личности, мы разработали модель становления и развития профессиональной идентичности специалиста.

В качестве родового понятия для обозначения всей области, относящейся к «Я», выступает *самосознание* личности, под которым мы понимаем совокупность психических процессов, посредством которых человек осознаёт себя, а также результат этого осознания в виде представлений о самом себе. Целостная, устойчивая система этих представлений является «Я-концепцией» личности. Будучи продуктом самосознания, «Я-концепция» выступает в качестве когнитивной системы (своеобразной теории «Я»), исполняющей роль регулятора поведения в соответствующих условиях [1]. Она представляет собой совокупность установок личности на себя [6].

«Я-образ» рассматривается нами как динамический срез [16] Я-концепции, который в отличие от неё более изменчив и лишь частично осознаваем.

Личностная и социальная идентичность представляют собой две большие подсистемы Я-концепции, выполняющие роль регулятора самосознания и социального поведения человека (Г. Тэджфел; В.С. Агеев, А.К. Толмачова). По мнению Г. Тэджфела, они образуют два полюса единого биполярного континуума, на котором можно расположить все возможные варианты социального поведения. На одном полюсе — поведение, полностью определяющееся личностной идентичностью, на втором — поведение, полностью

определяющееся социальной идентичностью. Более типичным является поведение, находящееся между этими полюсами, с большим или меньшим приближением к одному из них.

В целях приспособления к различным ситуациям Я-концепция регулирует поведение специалиста в организации, делая более выраженным осознание либо социальной, либо личностной идентичности. Большая выраженность в самосознании социальной идентичности влечёт за собой переход от межличностного поведения к межгрупповому [1; 8], в том числе и профессиональному.

Становление и развитие данных подструктур Я-концепции рассматривается нами как процесс реализации базовых потребностей личности посредством соответствующих механизмов под влиянием ряда факторов.

В качестве базовых потребностей специалиста, запускающих механизмы становления и развития профессиональной идентичности, выступают: потребность в самосохранении, самоутверждении, самовыражении, самореализации, самоактуализации, потребность в групповой защите со стороны государства, признании со стороны сослуживцев, потребность включения специалиста в профессиональное сообщество, а также дистанцирования от него, потребность в объяснении собственного поведения [17], потребность в связи с окружающим миром, потребность избегания одиночества [13].

Теоретический анализ проблемы становления и развития идентичности позволяет выделить ряд **факторов**, оказывающих влияние на этот процесс. Основными из них являются: социальная среда (структура общества), информационная среда, характер совместной деятельности, психофизиологические особенности личности.

Согласно взглядам П. Бергера и Т. Лукмана [5], идентичность есть социальный феномен, формируемый социальными процессами. Однажды выкристаллизовавшись, она поддерживается, развивается, видоизменяется или даже переформируется социальными отношениями. Социальные процессы,

связанные с формированием и поддержанием идентичности, детерминируются социальной структурой. И наоборот, идентичность, реагируя на данную социальную структуру, поддерживает, модифицирует или переформирует её. Максимального успеха идентификация достигает в обществах с очень простым разделением труда и минимальным распределением знания. При этом она отличается высокой степенью профилированности (целиком представляет ту объективную реальность, в которую помещена). В таком обществе идентичность легко узнаваема как объективно, так и субъективно. С усложнением социальной структуры идентичность становится более размытой и требуется определённая работа по её установлению и осознанию.

В числе взаимосвязанных и разнообразных **условий**, обуславливающих становление и развитие профессиональной идентичности специалистов в организации, выделяют несколько планов их влияния. Разделяя взгляды А.А. Брудного [7] в качестве необходимых и достаточных условий достижения профессиональной идентичности специалистов в глубинном плане, мы рассматриваем: 1) *прецедентное* условие: наличие других специалистов сходного профиля (собственно идентификация); 2) *интердиктивное* условие: наличие специалистов, принадлежащих иному профессиональному сообществу (собственно отчуждение); 3) *юстициальное* условие: наличие транслятора информации о существовании этих специалистов (возможность отличать одно от другого).

В узкоспециальном плане на развитие профессиональной идентичности оказывают влияние другие специалисты (решают вопрос профпригодности) и внутренняя работа (формируется позиция профготовности). В социально-психологическом плане к условиям развития профессиональной идентичности специалистов относятся роль значимых других, гомогенность и стабильность военно-социальной среды, роль социальных взаимодействий и определение их границ, внутригрупповые эгоцентрические

предпочтения и их противоречия. В широком плане профессиогенеза — образовательно-профессиональная общность судьбы, профессиональная осведомлённость, выраженный личностный радикал, образ профессии и себя в ней.

Отправным механизмом становления и развития идентичности выступает *социальная категоризация* (Г. Тэджфел), представляющая собой упорядочивание социального окружения в терминах группировки личностей способом, который имеет смысл для индивида. Это система ориентаций, которая создаёт и определяет конкретное место специалиста в обществе [1]. Процесс социальной категоризации, или процесс распределения социальных событий и объектов по группам, необходим специалисту для определённой систематизации своего социального опыта и одновременно для ориентации в своём социальном окружении. Следующим механизмом, непосредственно участвующим в становлении и развитии идентичности, выступает балансное соотношение процессов *идентификации* (субъективно-объективное помещение специалистом себя в профессиональную группу и отождествление себя с нею) и *отчуждения* (субъективно-объективное отвержение своей тождественности и единства с группой, обособление личностных характеристик). В обычном состоянии реальный специалист включён в оба эти процесса, баланс которых порождает устойчивую идентичность. Когда ситуация является знакомой, привычной, то преобладают идентификационные процессы, а в непривычной ситуации возрастает отчуждение. Динамическое содержание данного механизма обеспечивается такими процессами, как персонализация (самокатегоризация),

Особая роль в процессе становления и развития идентичности принадлежит рефлексивным действиям. Это подчёркивалось многими ведущими психологами. По мнению Л.С. Выготского, именно рефлексия позволяет человеку наблюдать себя в свете собственных чувств, внутренне дифференцировать «Я» действующее, рассуждающее и

оценивающее [9]. Х. Хекхаузен отмечал, что рефлексия наделяет самосознание обратной связью [14].

Становление и развитие профессиональной идентичности, так же, как и других разновидностей социальной идентичности, обеспечивается специфическим протеканием процессов идентификации-отчуждения. При этом самокатегоризация специалистом осуществляется в терминах профессионально-групповых идеалов и профессиональных стандартов.

Работа вышеперечисленных механизмов ведёт к достижению устойчивой профессиональной идентичности. Однако становление её не линейно и проходит в своём развитии ряд кризисов. Преодоление кризисов (развитие профессиональной идентичности) происходит через решение специалистами возникающих значимых проблем путём принятия ответственных решений относительно себя и своей жизни. Это, в свою очередь, оказывает корректирующее влияние на характер функционирования механизмов становления и развития профессиональной идентичности. Причём каждое принятое решение по поводу себя и своей жизни (самоопределение) относительно взаимодействия и отношений с другими людьми (персонализация) путём выкристаллизовывания определённой формы (самоорганизация) образа «Я» будет вносить вклад в обретение структуры идентичности.

Таким образом, становление и развитие положительной профессиональной идентичности является результатом работы соответствующих психологических механизмов, запускаемых базовыми потребностями индивида. При этом исходной точкой для данных процессов выступает определённый уровень развития профессионального самосознания и Я-концепция индивида. В Я-образе происходит репрезентация профессиональной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М., 1983. – 144 с.

2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000. — 368 с.
3. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. — № 1. — С. 131-143.
4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М., 2001. — 301 с.
5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995. — 323 с.
6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. — 420 с.
7. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М., 1998. — 334 с.
8. Булгаков А.В. Стратегии межгрупповой адаптации в организации (на примере эмпирического исследования в Военно-морском флоте России). [Текст] // Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Л.Г. Дикая. М., 2010. — 442. — С. 115-130.
9. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: Собр. соч. М., 1983. Т. 3. — 368 с.
10. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты: Автореф. ...докт. филос. наук. Ростов-на-Дону, 1999. — 200 с.
11. Кон И.С. Социология личности. М., 1967. — 383 с.
12. Реан А.А. Социализация личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. — С. 360-364.
13. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1989. — 272 с.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. М., 1986. Т. 1. — 408 с.
15. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону, 1998. — 544 с.
16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М., 2001. — 256 с.
17. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал, 1994. № 1. — С. 35-52.

УДК 159.923.2

Киселёва Е.А., Климова Е.М.

Московский государственный областной университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ye. Kiseleva, Ye. Klimova

Moscow State Regional University

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL MODEL OF FORMING ETHNO-CULTURAL STUDIES TEACHER'S INDIVIDUAL STYLE

Аннотация. В статье предлагается психолого-педагогическая модель формирования индивидуального стиля деятельности специалиста в области этнокультурного образования. Данная система характеризуется единством целевого, управленческого, содержательного, организационного и результативного компонентов, представленных на этапах адаптации, интеграции и индивидуализации формирования индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования. Описывается реализация профессионально значимых качеств будущего специалиста в области этнокультурного образования на индивидуальном, микрогрупповом, групповом и макрогрупповом уровнях деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, психолого-педагогическая модель, специалист, этнокультурное образование.

Abstract. The article offers psycho-educational model of individual style of an expert in ethno-cultural education. This system is characterized by the unity of title, administrative, substantive, organizational and efficient components presented at the stages of settlement, integration and customization of forming an individual style of the future specialist in the field of ethno-cultural education. The implementation of professionally significant qualities of future specialists in the field of ethno-cultural education are described at individual, micro group, group and macro group levels of activity.

Key words: individual style of activity, psycho-educational model, expert, ethnic and cultural education.

В связи с развитием процессов глобализации вопросы межкультурного взаимодействия и взаимопонимания народов приобретают геополитический характер. Проблема обостряется в силу миграционных процессов, характерных для развитых стран как внутри объединенной Европы, так и внутри Российской Федерации. В условиях межкультурного обмена народов Азии, Европы, Америки возникают проблемы национального и конфессионального напряжения.

Сегодня этнокультурная компетентность молодежи формируется в крайне неблагоприятных условиях. Помимо девальвации традиционных ценностей, социальной фрустрации, отягчающим фактором являются происходящие в мире процессы глобализации, когда бизнес становится фактором нового культурогенеза, а единое информационное пространство делает проницаемыми границы для культур со сниженным ценностным потенциалом.

В полиэтническом пространстве России уходят из быта этнокультурные традиции, произведения фольклора, язык. Проблемы знания и понимания этнокультуры стоят перед каждым народом. В многонациональной России необходимо сохранять историческую память всех народов с учетом культурно-исторических особенностей тех или иных территорий.

Необходимо подчеркнуть, что в сложных условиях социально-культурной дезинтеграции сохранение национально-культурного своеобразия различных регионов не противоречит идее создания целостного культурного пространства России в том случае, когда освоение региональной художественной культуры осуществляется в контексте лучших общероссийских традиций как часть культуры России.

Негативные последствия процессов глобализации и межнациональных коммуникаций можно корректировать введением этнокультурного компонента в общественное сознание. Формирование цивилизованного этнокультурного сознания должно стать одной из задач системы образования.

Изучению формирования этнокультурной компетентности посвящено значительное количество исследований.

Проблемам разработки духовных основ национального самосознания посвящены классические труды культурологов, этнологов Г.Д. Гачева, Л.Н. Гумилева, Н.Я. Данилевского, К.Н. Леонтьева и др.

Развитие культуры личности в национальной онтологии обращено к постижению духовных основ народной культуры, начиная с педагогических трудов Н.Н. Блонского, И.А. Ильина, П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, В.В. Розанова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др. Эти выдающиеся педагоги связывали проблему духовного развития личности с идеями национального воспитания, становлением творческой натуры, где главным духовным стержнем личности являются общечеловеческие идеалы и ценности.

Проблемы формирования и развития личности на основе народной культуры получили освещение в трудах Т.Н. Баклановой, С.А. Ермоловой, М.С. Жирова, Т.Н. Петраковой, Л.А. Рапацкой, Т.К. Рулиной, Н.М. Сокольниковой, Т.Я. Шпикаловой и др. авторов.

Проблема этнопедагогической подготовки поднималась в последние годы в трудах Г.Н. Волкова, М.Н. Мельникова, в исследованиях Т.И. Березиной, В.А. Николаева, М.Г. Харитоновой, В.К. Шаповалова и др.

Реализация этнокультурного образования требует соответствующего кадрового обеспечения. Учитывая специфику подготовки специалистов в области этнокультурного образования, опираясь на системный и личностно ориентированный подходы, мы предлагаем психолого-педагогическую систему формирования индивидуального стиля деятельности специалиста в области этнокультурного образования (рис. 1). Данная система характеризуется единством целевого, управленческого, содержательного, организационного и результативного компонентов, представленных на этапах адаптации, интеграции и индивидуализации формирования индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования.

Целевой компонент рассматриваемой системы определяет назначение системы, а также содержание и структурные связи остальных ее компонентов. Целью функционирования системы является формирование индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования на основе взаимодействия групп доминантных профессионально значимых качеств и качеств менее выраженных.

Управленческий компонент системы рассматривается с позиции педагогического взаимодействия преподавателя и слушателя, при котором способ совместной работы преподавателя и слушателя изменяется в зависимости от сформированности системы профессионально значимых качеств слушателя. При разработке данного компонента мы опирались на теоретические положения И.А. Зимней, В.Я. Ляудис, В.П. Панюшкина и рассмотрели управление формированием индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования в рамках трех фаз сотрудничества: приобщение слушателей к деятельности (преподаватель — организатор деятельности слушателей), согласование деятельности преподавателя и слушателя (преподаватель — консультант), партнерство (преподаватель и слушатель — коллеги).



Рис. 1. Система формирования индивидуального стиля деятельности специалиста в области этнокультурного образования

Содержательный компонент системы формирования индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования представлен составляющими профессиональной деятельности: организаторской деятельностью, конструктивной, проектировочной, гностической и коммуникативной деятельностью [3; 4]. Данный компонент системы позволяет включить в процесс подготовки специалиста в области этнокультурного образования виды деятельности, характерные для рассматриваемых групп профессионально значимых качеств. За счет различной комбинации и продолжительности деятельности, предусмотренных данным компонентом системы, у организаторов появляется возможность фиксировать преимущественный выбор слушателей вида деятельности, что обеспечивает корректировку программы подготовки и целенаправленное воздействие на образование связей между группами доминантных профессионально значимых качеств и качеств менее выраженных.

Организационный компонент системы включает формы, методы и средства формирования индивидуального стиля деятельности специалиста в области этнокультурного образования. В соответствии с существующими классификациями нами были определены следующие формы организации рассматриваемого процесса: индивидуальные (учебные игры, дискуссии, творческие работы и т. д.), групповые (групповая познавательная деятельность, имитационные игры, театрализация и т. д.) и массовые (творческие этнокультурные проекты, тренинги, экспедиции и т. д.). В качестве методов формирования индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования используются репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские методы и методы самостоятельной работы слушателей. Средства достижения поставленной цели представлены современными средствами обучения и воспитания, а также достижениями психолого-педагогической науки.

Результативный компонент разработанной системы позволяет диагностировать достижение поставленной цели. На основании анализа работ ученых, занимавшихся проблемой формирования индивидуального стиля деятельности специалиста [2; 6; 7], нами были выделены критерии сформированности индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования. К ним мы отнесли: системность профессионально значимых качеств, мотивацию профессиональной деятельности, ответственность принятия решений, знание специфики этнической группы.

Системность профессионально значимых качеств позволяет оценить выраженность доминантной группы качеств и степень ее взаимодействия с остальными группами качеств. Мотивация профессиональной деятельности предполагает оценку превращения общих мотивов личности в профессиональные, последующее развитие и закрепление системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации. Ответственность принятия решений позволяет оценить, насколько личность слушателя понимает соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе и профессии нормам. На основе данных критериев была разработана критериально-уровневая шкала, которая позволяет выделить три уровня сформированности индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования: I уровень — индивидуальный стиль не выражен, II уровень — выражен, III уровень — ярко выражен.

Заявленные компоненты системы формирования индивидуального стиля деятельности специалиста в области этнокультурного образования определяют внутреннюю сущность этапов рассматриваемого процесса: адаптации, интеграции и индивидуализации.

Адаптация. Цель этапа — определение слушателями личной предрасположенности к выполнению определенного вида профессио-

нальной деятельности. Результат — усвоение действующих в психолого-педагогической среде отдельных форм и методов деятельности с учетом доминантной группы профессионально значимых качеств личности слушателя. Реализацию этапа мы определяем через включение слушателей в разнообразную личностно значимую деятельность, обладающую высокой вариативностью в соответствии с заявленными группами профессионально значимых качеств специалиста в области этнокультурного образования, преимущественно личностную реализацию слушателя.

Интеграция. Цель этапа — образование устойчивых связей между группами профессионально значимых качеств на базе доминантных. Результат — утверждение слушателями своей индивидуальности в нормативно-одобряемой социальной деятельности с учетом доминантной группы профессионально значимых качеств и ее взаимодействия с менее выраженными. Реализуется через включение слушателей в личностно значимую деятельность с элементами профессиональных задач, интенсивную групповую деятельность и самостоятельную работу слушателей.

Индивидуализация. Цель этапа — упрочнение связей между группами профессионально значимых качеств. Результат — формирование творческого индивидуального стиля деятельности специалиста в области этнокультурного образования на основе достаточно устойчивой структуры системы профессионально значимых качеств личности слушателей, в которой индивидуальные характеристики специалиста выступают результатом взаимодействия групп профессионально значимых качеств и обуславливают способы его самореализации в профессии. Этап характеризуется прохождением слушателем социальнозначимой практики и последующей коррекцией индивидуального стиля деятельности.

Реализация рассматриваемой системы возможна в рамках технологии формирования индивидуального стиля деятельности специалиста в области этнокультурного образования. Согласно понятийному простран-

ству, принятому А.С. Белкиным и Е.В. Ткаченко, технология рассматривается нами как проект определенной психолого-педагогической системы, реализуемый на практике. На основе анализа литературы по проблеме педагогических технологий [1; 5], системного и личностно ориентированного подходов, разработанной системы формирования индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования, мы выделили психолого-педагогические условия, обеспечивающие результативность спроектированной технологии: а) последовательное включение слушателей в личностно и профессионально значимую деятельность; б) индивидуализация форм подготовки слушателей в соответствии с группой доминирующих профессионально значимых качеств будущего педагога-воспитателя; в) реализация профессионально значимых качеств слушателей на индивидуальном, микрогрупповом, групповом и макрогрупповом уровнях деятельности.

Последовательное включение слушателей в личностно и профессионально значимую деятельность предполагает смену характера деятельности с учетом этапа формирования индивидуального стиля деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования. Личностно значимая деятельность связана с преобразованием общих личностных мотивов в профессиональные, что достигается через частую смену видов деятельности, ее коллективный характер, высокую эмоциональную составляющую. Включение профессиональных задач в личностно значимую деятельность обеспечивает использование личного опыта слушателя в имитируемой социально-значимой деятельности. Реализуется данная особенность через создание среды группового профессионального взаимодействия слушателей и через вариативную самостоятельную работу. Профессионально значимая деятельность способствует закреплению профессиональных мотивов слушателей, что рассматривается нами через самостоятельный выбор слушателями характерных профессиональ-

ных видов деятельности, прохождение практики, построение индивидуальной траектории развития и психолого-педагогическую поддержку в выборе стратегии дальнейшего профессионального развития.

Индивидуализация форм подготовки как условие результативности рассматриваемой технологии подразумевает организацию подготовки в соответствии с группой доминантных профессионально значимых качеств слушателей. Среди современных используемых форм подготовки будущего специалиста в области этнокультурного образования мы выделили такие формы, которые бы включали вариативность деятельности слушателей, свободный выбор уровня профессионального взаимодействия. К таким формам нами отнесены: игровые формы подготовки (учебные, имитационные, ролевые, проблемно-деловые игры), психологический и педагогический тренинг, групповая познавательная деятельность, дискуссионные формы работы (ролевая дискуссия, дебаты, дискуссия по фильму), проектная деятельность.

Реализация профессионально значимых качеств будущего специалиста в области этнокультурного образования на индивидуальном, микрогрупповом, групповом и макрогрупповом уровнях деятельности создает дополнительный объем подготовки и позволяет слушателям успешно закрепить индивидуальный стиль деятельности будущего специалиста в области этнокультурного образования. Реализация профессионально значимых качеств будущего специалиста в области этнокультурного образования на индивидуальном уровне предполагает: выполнение слушателями творческих поручений, поддержку и развитие творческой инициативы в рамках совместных профессиональных проектов слушателей и преподавателей и т. д. Реализация профессионально значимых качеств на микрогрупповом уровне предполагает: работу слушателей в творческих и проблемных группах, презентацию результатов работы в ходе аудиторных занятий, творческих проектов и т. д. Реализация профессионально значимых качеств на груп-

повом уровне деятельности предполагает: групповое включение слушателей в подготовку и проведение творческих и профессиональных проектов, фестивалей, олимпиад, проводимых в рамках общественного движения российских немцев и в университете и т. д. Реализация профессионально значимых качеств на макрогрупповом уровне предполагает: командную работу по достижению общественно значимой цели, выражающуюся в организации этнокультурных мероприятий, площадок, лагерей, реализации социальных проектов и т. д.

Обладая индивидуальным стилем деятельности, специалист в области этнокультурного образования будет способен создать условия в демократическом обществе, позволяющие любому человеку получать образование на родном языке, изучать культуру своего народа. Обеспечить в структуре отечественного образования реализацию трёх взаимосвязанных компонентов: компонент, обеспечивающий возможность личности самоидентифицироваться как представителю той или иной этнической культуры и традиции; компонент, создающий условия для включения личности в общероссийский и общерегиональный стандарт образования; компонент, обеспечивающий включенность личности в современную мировую цивилизацию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1989. — 192 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002. — 512 с.
3. Кузьмина Н.В. Личность и педагогическая одаренность // Вопросы психологии, 1999. — №1. — С. 122-132.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994. — 216 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учеб. пособие. М., 1998. — 256 с.
6. Старовойтенко Е.Б., Шадриков В.Д. Психология индивидуальности. Новые модели и концепции. М., 2009. — 384 с.
7. Торхова А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей // Педагогика. 2006. № 8. — С. 63-71.

УДК 159/99

Назаров О.В., Чистоходова Л.И.

Московский государственный областной университет

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

O. Nazarov, L. Chistohodova

Moscow State Regional University

BASIC ASPECTS OF CREATIVITY IN PROFESSIONAL OCCUPATION

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты творчества в профессиональной деятельности. На основе анализа диалектической взаимосвязи творчества с профессиональной деятельностью, выделены деятельностно-творческий и личностно-творческий аспекты проявления творчества в профессиональной деятельности. Деятельностно-творческий аспект рассматривается как взаимосвязь, включающая влияние деятельности на специфику проявления творчества и влияние творчества на профессиональную деятельность. Личностно-творческий аспект рассматривается как влияние личности на специфику проявления творчества и влияние творчества на личность.
Ключевые слова: профессиональная деятельность, творчество, противоречия, проблемные ситуации, личность, эффективность, развитие.

Abstract. The article considers the key aspects of creativity in professional occupation. Based on the analysis of dialectical correlation between creativity and professional occupation the author identifies activity-creative and personal-creative aspects of creativity in professional occupation. Activity-creative aspect is considered as a correlation of activity and creativity having mutual influence. Personal-creative aspect is considered as a correlation of individual influence on specific features of creativity and vice versa.

Key words: professional occupation, creativity, contradictions, problem situations, individual, effectiveness, development.

В современных условиях практически любая профессиональная деятельность имеет сложный характер. Сложность и многоаспектность профессиональной деятельности с учетом контекста реальных условий, в которых она осуществляется, неизбежно приводят к возникновению различных противоречий. Данные противоречия, детерминируя возникновение профессиональных проблемных ситуаций, могут негативно сказываться на полноте реализации целей и на качестве решения задач, приводя к снижению эффективности профессиональной деятельности.

Соответственно, для обеспечения эффективности деятельности, помимо наличия и регламентации самой системы деятельности, представляется целесообразным включение в нее элемента, детерминирующего придание системе деятельности универсального свойства, обеспечивающего разрешение, и в идеальном варианте — эффективное использование возникающих противоречий, что, по нашему мнению, может достигаться с помощью профессионально обоснованного творчества субъектов деятельности.

На основе философских представлений о диалектике развития бытия, анализа и синтеза психологических подходов к проблеме творчества Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, А. Маслоу, Я.А. Пономарева, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, З. Фрейда, К.Г. Юнга, взглядов на профессиональную деятельность и профессионализм А.А. Деркача, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Н.С. Пряжникова и др. мы считаем, что творчество в про-

фессиональной деятельности может рассматриваться как внутренне мотивированный процесс активного поиска и реализации личностью профессионала потенциальных возможностей гармоничного разрешения объективных и субъективных противоречий, возникающих в профессиональной деятельности. Разрешение противоречий обеспечивается отражением и использованием многообразия и многогранности внешних и внутренних элементов, связей, свойств и закономерностей функционирования системы деятельности для достижения гармоничного взаимодействия между ними в целях повышения ее эффективности.

Проведенный теоретический анализ проблем творчества и профессиональной деятельности позволяет считать, что проявление творчества в профессиональной деятельности имеет два основных диалектически взаимосвязанных аспекта:

1) взаимосвязь с деятельностью, включающую влияние деятельности на специфику проявления творчества и влияние творчества на профессиональную деятельность — «деятельностно-творческий аспект»;

2) взаимосвязь с личностью субъекта деятельности, включающую влияние личности на специфику проявления творчества и влияние творчества на личность — «личностно-творческий аспект».

Общее содержание деятельностно-творческого аспекта определяется, во-первых, самой деятельностью, во-вторых, творчеством, подчиненным целям и задачам деятельности. Соответственно, специфика творчества в конкретной деятельности, время, место и формы его проявления будут определяться особенностями деятельности.

Необходимо отметить, что существенной особенностью некоторых видов профессиональной деятельности является достаточно жесткая регламентация, в связи с чем возникает ряд принципиальных вопросов, в частности возможность (необходимость) проявления творчества в конкретной деятельности и его «рамках». В контексте данных вопросов, опираясь на анализ наи-

более регламентированных видов профессиональной деятельности, можно отметить, что полностью регламентировать и алгоритмизировать сложную полифункциональную деятельность практически невозможно. Соответственно, в данном случае профессиональное творчество может выступать как компонент, обеспечивающий компенсацию недостаточности регламентации и позволяющий закрыть имеющиеся в ней пробелы.

Анализ профессиональной деятельности специалистов силовых структур показывает, что в некоторых случаях действие только по регламенту и заданному алгоритму не позволяет получить требуемый результат и соответственно предполагает самостоятельный поиск эффективных способов и средств решения задачи. В данном случае профессиональное творчество может выступать как средство, которое не отменяет, а дополняет регламентируемую составляющую профессиональной деятельности, обеспечивая достижение целей деятельности в конкретных условиях.

Своеобразными рамками проявления творчества в жестко регламентированной профессиональной деятельности может быть, с одной стороны, наличие профессиональной проблемы, для решения которой отсутствует регламентированный способ или он, в силу специфики ситуации, не обеспечивает достижение цели. С другой стороны, это профессиональное сознание субъекта деятельности, руководствуясь которым, специалист сам определяет профессионально-допустимую меру и форму творчества, оценивает возможные последствия различных вариантов решения.

Основой взаимосвязи творчества и деятельности в рамках деятельностно-творческого аспекта является возникновение противоречий в профессиональной деятельности, на гармоничное разрешение которых и направляется творчество.

Личностно-творческий аспект творчества в профессиональной деятельности обусловлен диалектической взаимосвязью влияния личности субъекта деятельности на спе-

цифику проявления творчества и влияние творчества на личность.

Рассмотрение проблемы творчества с позиций личностно-деятельностного подхода предполагает, что как творчество вообще, так и творчество в профессиональной деятельности всегда осуществляется личностью. Даже когда в нем доминирует какой-либо психический процесс, он существует не изолированно, а является частным проявлением общей личностной активности [11]. С этой точки зрения, проявление творчества в профессиональной деятельности не определяется только наличием у специалиста творческого потенциала, а предполагает личностную обусловленность творческого процесса.

Собственно, само возникновение трудной, проблемной ситуации в профессиональной деятельности в субъективном плане определяется его личностью, поскольку проблемная ситуация — это такая значимая для человека ситуация, в которой его субъективная оценка своих возможностей по достижению поставленных целей показывает их недостаточность, и это вызывает психическую напряженность [1]. Очевидно, что значимость, оценка возможностей и переживание напряженности зависят от личности. Гипотетически можно представить ситуацию, когда в системе профессиональной деятельности объективно присутствуют серьезные противоречия, но, в силу отсутствия личной значимости как таковой проблемы, а следовательно, и стремления найти ее решение не возникает.

Данный аспект подчеркивает и А.М. Матюшкин, утверждая, что реальная проблемная ситуация составляет предпосылку последующего творческого процесса только тогда, когда она становится личностной проблемной ситуацией, т. е. когда субъект не может «отказаться» от решения этой проблемы [7].

Анализ взглядов на проблему творчества и его связь с личностью С.Л. Рубинштейна, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, К. Роджерса и др. позволяет предположить, что основное значение для проявления креативности в профессиональ-

ной деятельности будут иметь следующие взаимосвязанные личностные особенности: степень активности в трудных ситуациях, уровень внутренней мотивации к использованию творчества в профессиональной деятельности и реализации своего потенциала, отсутствие страха перед проявлением творчества, внутренний локус контроля относительно возможных ограничений в профессиональной деятельности, элементы творческого отношения к деятельности [2; 10; 11]. Результаты проведенного нами на выборке психологов силовых структур эмпирического исследования подтвердили значимость влияния вышеперечисленных особенностей на проявление творчества в профессиональной деятельности, что позволяет считать их личностными условиями, при отсутствии которых само по себе наличие высокого творческого потенциала (креативности) не гарантирует его проявления в профессиональной деятельности [8].

С точки зрения основных подходов к проблеме творчества и рассматриваемой нами проблемы немаловажное значение имеет и вторая составляющая личностно-творческого аспекта: влияние творчества на личность. Значение творчества для личностного развития в целом наиболее ярко подчеркивается в гуманистически ориентированных подходах, в частности А. Маслоу и К. Роджерса [6; 10]. Ряд отечественных ученых также отмечает роль проявления творчества в профессии для развития личности. Так, А.К. Маркова в качестве главного этапа высшего уровня профессионального развития выделяет этап творческого самопроектирования себя как личности профессионала. Именно на этом этапе человек по-настоящему достигает своего «акме», т. е. вершины профессионального развития [5]. Н.С. Пряжников считает, что развитие личности самих профессионалов является более важным результатом профессионального труда. Согласно его мнению, творчество способствует преодолению профессиональных кризисов разочарования. Важнейшим условием преодоления таких кризисов является поиск новых личностных

смыслов в обучении и в последующей работе. Н.С. Пряжников подчеркивает, что такие смыслы могут быть найдены только самостоятельно, поскольку только тогда они могут стать личностными [9].

Ключевые моменты диалектии взаимосвязи профессиональной деятельности, творчества и личности можно описать следующими положениями:

1) в силу сложности системы профессиональной деятельности в процессе взаимодействия ее элементов возникают различного рода противоречия, препятствующие эффективности деятельности;

2) данные противоречия, отраженные личностью субъекта деятельности, становятся профессиональной проблемой, требующей решения;

3) при наличии креативности и соответствующих личностных особенностей проявляется творчество, которое направляется на поиск потенциальных возможностей гармоничного разрешения противоречий, обеспечивающих решение возникшей проблемы;

4) решение проблемы позволяет повысить эффективность профессиональной деятельности и уровень личностно-профессионального развития ее субъекта.

Таким образом, проявление творчества в профессиональной деятельности может способствовать повышению ее эффективности за счет разрешения возникающих, в силу ее сложности и многогранности, противоречий, разрешение которых не обеспечивается ни имеющейся регламентацией деятельности, ни действиями по заданным и усвоенным алгоритмам. Диалектическая взаимосвязь творчества с профессиональной деятельностью, включающая влияние деятельности на специфику проявления

творчества и влияние творчества на профессиональную деятельность, а также взаимосвязь творчества с личностью субъекта деятельности, включающую влияние личности на специфику проявления творчества и влияние творчества на личность в качестве основных, позволяют выделить деятельностно-творческий и личностно-творческий аспекты. Рассмотрение взаимосвязи данных аспектов позволяет системно подойти к проблеме творчества в профессиональной деятельности и эффективно использовать творчество как в интересах деятельности, так и ее субъекта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., Помогайбин В.Н. Методологические проблемы военно-психологических исследований. М., 2007. — 420 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. — 337 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2007. — 295 с.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998. — 315 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. — 295 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2009. — 480 с.
7. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М. — Воронеж, 2008. — 295 с.
8. Назаров О.В. Творчество как акмеологическая составляющая личностно-профессионального развития психологов силовых структур: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2010. — 25 с.
9. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М., 2007. — 512 с.
10. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М., 2001. — 564 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2004. — 605 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ



В 2011 году в ГОУ ВПО Московский государственный областной университет состоялись защиты диссертаций в Диссертационном совете Д 212.155.06:

на соискание ученой степени доктора психологических наук:
Логинова Вера Викторовна. Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза.

на соискание ученой степени кандидата психологических наук:

1. *Бубнова Марина Владимировна. Формирование цветовосприятия младших подростков в процессе обучения изобразительной деятельности.*
2. *Киселева Татьяна Сергеевна. Формирование смысловых представлений о цвете и форме у дошкольников в процессе обучения изобразительной деятельности.*
3. *Густова Елена Анатольевна. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников.*
4. *Цветкова Анжела Леонидовна. Особенности поведения подростков, имеющих установки на конфликт.*
5. *Бикметова Асия Курбановна. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу.*
6. *Степанова Наталья Алексеевна. Интеграция эмоциональной, волевой и мотивационной сфер в процессе личностного развития младших школьников.*

в Диссертационном совете Д 212.155.15:

на соискание ученой степени кандидата психологических наук:

1. *Григорьева Светлана Игоревна. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы студентов-психологов и их включенности в родительскую семью.*
2. *Бушкина Мария Германовна. Становление психолога воинской части при переходе из образовательной в профессиональную среду.*
3. *Кравцова Люся Владимировна. Психологические условия профилактики наркопотребления военнослужащих в деятельности войскового психолога.*



ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет»

Информационное письмо

VII ЛЕВИТОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Московский государственный областной университет приглашает Вас 18 — 19 апреля 2012 года принять участие в работе Международной научно-практической конференции:

«ПСИХОЛОГИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Работа конференции предполагается в следующих секциях:

1. Этнокультурное образование в условиях двухуровневой модели обучения в высшей школе
2. Межличностные отношения в этнокультурной среде
3. Подготовка специалистов к проектной деятельности в области этнокультурного образования
4. Клиент-центрированный подход в решении проблем самоидентификации представителей этнических групп
5. Международный опыт подготовки социальных работников в системе этнокультурного образования

В рамках работы конференции состоится открытая лекция профессора Швайдтмана Вернера (Германия): «Психосоматика, стресс, ведущий к болезни, конфликты в семье, детские травмы как результат ошибок в образовании».

Адрес оргкомитета конференции: 105005, г. Москва, ул. Радио, 10А, ГОУ ВПО «МГОУ» Резванцева Марина Олеговна, Колесник Наталья Тарасовна.

Телефон: (8-499) 261-29-45, e-mail: levitov_reading@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

Андросенко Марина Эдуардовна — кандидат психологических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления Института повышения квалификации государственных служащих (г. Москва); e-mail: marina79578@rambler.ru

Анташко Юлия Аркадьевна — аспирант факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: julan8@mail.ru

Бакуштова Екатерина Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара); e-mail: bakshutka@gmail.com

Быков Александр Владимирович — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, Первый заместитель префекта префектуры ЮВАО г. Москвы; e-mail: af-socpsi@mgou.ru

Веденеева Галина Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории методов оценки качества общего образования Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Почетный работник высшего профессионального образования; e-mail: galina5423@mail.ru

Густова Елена Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, заместитель декана факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: fakul-psi@mgou.ru

Занковский Анатолий Николаевич — кандидат философских наук, старший научный сотрудник, заведующий кафедрой социологии и психологии Московского государственного университета экономики, статистики и информатики; e-mail: grid-leader@mail.ru

Иняткина Алла Вячеславовна — аспирант кафедры социальной психологии Московского гуманитарно-экономического института; e-mail: avi.70@mail.ru

Киселёва Екатерина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета; e-mail: vita_ek@mail.ru

Климова Елена Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета; e-mail: klimova_em@mail.ru

Клыпа Ольга Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета Северо-Восточного государственного университета (г. Магадан), Почетный работник высшего профессионального образования РФ; e-mail: ovk61@mail.ru

Колесник Наталья Тарасовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, заместитель декана факультета психологии заочного отделения Московского государственного областного университета; e-mail: fakul-psi@mgou.ru

Лавров Николай Николаевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры основ производства и машиностроения Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-orm@mgou.ru

Лукаш Ольга Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета; e-mail: mindliny@mail.ru

Манахов Сергей Валериевич — старший преподаватель кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: Manahovsv@mail.ru

Назаров Олег Викторович — кандидат психологических наук, заведующий научно-практической лабораторией проблем социализации факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: ovnazarov@yandex.ru

Новиков Андрей Александрович — адъюнкт кафедры социальной психологии Голицынского пограничного института ФСБ России; e-mail: andrej_n@inbox.ru

Потанина Лейла Тахировна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-практической лаборатории проблем социализации факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: Leila652006@yandex.ru

Чистоходова Людмила Ивановна — доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, заведующая кафедрой экономики и предпринимательства, директор Института экономики, управления и права Московского государственного областного университета; e-mail: fakul-eko@mgou.ru

Шиндаулова Раушан Байсеитовна — кандидат педагогических наук, доцент Казахской национальной консерватории им. Курмангазы, докторант Российского университета дружбы народов (Москва); e-mail: sharabana1@mail.ru

Шогорева Елена Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Военного университета (г. Москва); e-mail: shel2005@inbox.ru

Шульга Татьяна Ивановна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: shulgatiana@gmail.com

