

## СОДЕРЖАНИЕ

## Научный отдел

## Психология социального развития

- Молчанова Н. В.** Просоциальное поведение как условие эффективного межкультурного взаимодействия 3
- Голованова А. А.** К проблеме диагностики социальной креативности 7
- Молодиченко Т. А.** Общественный интеллект акмеологизирующих субъектов образования: ноосферологический аспект 12
- Блинова В. Л.** Теоретическая модель формирования готовности личности к саморазвитию 16
- Пайгунова Ю. В.** Развитие толерантности в онтогенезе личности 20
- Тарасова Л. Е.** Социокультурное пространство как фактор социальной адаптации личности молодежи 27
- Малышев И. В.** Социально-психологическая адаптация личности и стратегии копинг-поведения учителей школ в процессе профессиональной социализации 30
- Салахова В. Б.** Личностно-адаптационный потенциал как фактор, определяющий формирование эффективных стратегий поведения осужденных, получающих высшее профессиональное образование 34
- Папшева Л. В.** Стилевые особенности саморегуляции поведения личности в старшем подростковом возрасте 41
- Рудзинская Т. Ф.** Современные представления студенческой молодежи о проблеме родительства 47
- Ткачева М. С.** Особенности социально-психологических стереотипов студентов – будущих педагогов о школьниках 51
- Кузнецов А. С.** Личность и познавательные возможности субъекта 56
- Якиманская И. С.** Школа как организация: применение метода фокус-группы для выявления проблем образовательной среды 61

## Педагогическая акмеология

- Мирошкина М. Р.** Педагогическое сопровождение самоорганизации детских объединений в условиях сетевого общества 67
- Гущина Т. Н.** Педагогическое сопровождение обучающегося в процессе развития субъектности старшеклассника 72
- Стенина Т. Л.** Становление проектной культуры студентов в контексте социально-культурного подхода к модернизации 75
- Адольф В. А., Юрчук Г. В.** Количественная оценка сформированности профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза 80
- Попов Н. И.** Модель фундаментализации профессиональной подготовки математиков в условиях университетского образования 86
- Паринова Г. К.** Образовательная деятельность студента педвуза во взаимосвязи со сферами развития личности в профессиональной подготовке 91
- Хуторянская Т. В.** Анализ психолого-педагогических аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов 95
- Максимова Е. А.** Повышение измеримости стандарта профессионального образования 99
- Фирсова Т. Г.** Акмеолог детского чтения: к вопросу о тьюторстве в читательском развитии 103
- Анохина Н. Ф.** Особенности проявления интеллектуального тунеядства в образовательной среде 109

## Молодые исследователи

- Куренная А. Ф.** Актуальные проблемы высшего профессионального образования в России и современном мире 114
- Носов А. Г.** Теоретико-концептуальный анализ феномена здорового образа жизни в современной педагогике 118

РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ

**Главный редактор**  
Коссович Леонид Юрьевич

**Заместитель главного редактора**  
Усанов Дмитрий Александрович

**Ответственный секретарь**  
Клоков Василий Тихонович

**Члены редакционной коллегии**  
Аврус Анатолий Ильич  
Аксеновская Людмила Николаевна  
Аникин Валерий Михайлович  
Балаш Ольга Сергеевна  
Бучко Ирина Юрьевна  
Вениг Сергей Борисович  
Волкова Елена Николаевна  
Голуб Юрий Григорьевич  
Захаров Андрей Михайлович  
Ивченков Сергей Григорьевич  
Комкова Галина Николаевна  
Лебедева Ирина Владимировна  
Левин Юрий Иванович  
Макаров Владимир Зиновьевич  
Монахов Сергей Юрьевич  
Орлов Михаил Олегович  
Прозоров Валерий Владимирович  
Федотова Ольга Васильевна  
Федорова Антонина Гавриловна  
Черевичко Татьяна Викторовна  
Шатилова Алла Валерьевна  
Шляхтин Геннадий Викторович

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ  
СЕРИИ

**Главный редактор**  
Шамионов Раиль Мунирович (Саратов)

**Заместитель главного редактора**  
Александрова Екатерина Александровна (Саратов)

**Ответственный секретарь**  
Бочарова Елена Евгеньевна (Саратов)

**Члены редакционной коллегии**  
Акопов Гарник Владимирович (Самара)  
Александрова-Хауэлл Мария (Оклахома, США)  
Витрук Эвелин (Лейпциг, Германия)  
Григорьева Марина Владимировна (Саратов)  
Демакова Ирина Дмитриевна (Москва)  
Домбровскис Валерис (Даугавпилс, Латвия)  
Знаков Виктор Владимирович (Москва)  
Панов Виктор Иванович (Москва)  
Поляков Сергей Данилович (Ульяновск)  
Фетискин Николай Петрович (Кострома)  
Фулоп Марта (Будапешт, Венгрия)  
Фурманов Игорь Александрович (Минск, Беларусь)

**Зарегистрировано**  
в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций  
Свидетельство о регистрации СМИ  
ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и представлен в Научной Электронной Библиотеке [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru) в открытом доступе.  
E-mail: [akmepsy@mail.ru](mailto:akmepsy@mail.ru)  
Сайт: [www.akmepsy.sgu.ru](http://www.akmepsy.sgu.ru)

**ПРАВИЛА  
ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ**

Журнал принимает к публикации общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований по всем научным направлениям.

К статье прилагаются сопроводительное письмо, внешняя рецензия и сведения об авторах: фамилии, имена и отчества (полностью), рабочий адрес, контактные телефоны, e-mail.

1. Рукописи объемом не более 1 печ. листа, не более 8 рисунков принимаются в редакцию в бумажном и электронном вариантах в 1 экз.:

а) бумажный вариант должен быть напечатан через один интервал шрифтом 14 пунктов. Рисунки выполняются на отдельных листах. Под рисунком указывается его номер, а внизу страницы – Ф.И.О. автора и название статьи. Подписанные подписи печатаются на отдельном листе и должны быть самодостаточными;

б) электронный вариант в формате Word представляется на дискете 3,5 или пересылается по электронной почте. Рисунки представляются в виде отдельных файлов в формате TIFF, EPS или JPEG.

2. Требования к оформлению текста.

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

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

**Зав. редакцией**

Бучко Ирина Юрьевна

**Редактор**

Гаврина Марина Владимировна

**Художник**

Соколов Дмитрий Валерьевич

**Верстка**

Ковалёва Наталья Владимировна

**Корректор**

Крылова Инна Геннадьевна

**Адрес редакции**

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83  
Издательство Саратовского университета

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

E-mail: akmepsy@mail.ru

Подписано в печать 12.03.2013.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 14,41 (15,5).

Тираж 500 экз. Заказ 21.

Отпечатано в типографии

Издательства Саратовского университета

© Саратовский государственный университет, 2013

**CONTENTS****Scientific Part****Social Developmental Psychology**

- Molchanova N. V.** Prosocial Behaviour as a Condition for Effective Intercultural Cooperation 3
- Golovanova A. A.** To the Problem of Social Creativity Diagnostics 7
- Molodichenko T. A.** Social Intellect of Acmeolized Subjects of Education: Noospherological Aspect 12
- Blinova V. L.** Theoretical Model of Personality's Readiness for Self-development Formation 16
- Paygunova Yu. V.** Tolerance Development in Ontogenesis of a Personality 20
- Tarasova L. E.** Socio-Cultural Field as the Factor of Youth Personalities' Social Adaptation 27
- Malyshev I. V.** Socio-Psychological Personality Adaptation and Strategies of Coping-Behavior of School Teachers in the Process of Professional Socialization 30
- Salahova V. B.** Personal-adaptational Potential as the Factor Determining Effective strategies' Formation in the Behavior of Prisoners Receiving Higher Professional Education 34
- Papsheva L. V.** Stylistic Peculiarities of Personality Behavior Self-regulation in Late Adolescence 41
- Rudzinskaya T. F.** Modern Student-age Idea of Parenthood Problem 47
- Tkacheva M. S.** Peculiarities of Social-psychological Stereotypes about School Children in Students – Future Teachers 51
- Kuznetsov A. S.** Personality and Cognitive Abilities of a Subject 56
- Yakimanskaya I. S.** School as the Organization: Use of the Method of a Focus-Group for Recognition of Problems of Educational Sphere 61

**Pedagogical Akmeology**

- Miroshkina M. R.** Pedagogical Support of Self-Organization of Associations for Children in the Conditions of a Network Society 67
- Gushchina T. N.** On the Pedagogical Maintenance of a Pupil's Subjective Development of Senior Pupils 72
- Stenina T. L.** Formation of Design Culture of Students in the Context of Sociocultural Approach to Modernization 75
- Adolf V. A., Yurchuk G. V.** Quantitative Estimation of the Formation of Professionally Oriented Language Competence of the Medical Students 80
- Popov N. I.** Fundamentalization Model for Professional Training of Mathematicians at University 86
- Parinova G. K.** Educational Activity of a Pedagogical Higher Educational Institution Student in the Interconnection with Personal Development Spheres in the Professional Training 91
- Hutoryanskaya T. V.** Analysis of Psychological Pedagogical Aspects of Professional Training of Future Teachers 95
- Maksimova E. A.** Improving Measurability of Professional Education Standard 99
- Firsova T. G.** Children's Reading Acmeologist: to the Question of Tutorship for Readers' Development 103
- Anohina N. F.** Peculiarities of Intellectual Vagrancy's Manifestation in the Educational Sphere 109

**Young Researchers**

- Kurenayeva A. F.** Current Problems of Higher Professional Education in Russia and the Modern World 114
- Nosov A. G.** Analysis of Component Structure of Healthy Lifestyle in Modern Pedagogical Literature 118



# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.627:159.9

## ПРОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке  
РГНФ «Просоциальное поведение мигрантов  
и принимающего населения в условиях межкультурного  
взаимодействия», грант № 12-26-04000 а(м)*

Н. В. Молчанова<sup>1</sup>

Смоленский гуманитарный университет (Россия)  
E-mail: nat-mo39@yandex.ru

**Аннотация.** Представлен теоретический анализ психологических особенностей просоциального поведения и его влияния на взаимодействие между представителями различных культур. Рассмотрены современные подходы к изучению просоциального поведения, проанализированы представления о его содержательной наполненности и функциях. Показана перспективность изучения просоциального поведения и факторов его детерминации в условиях межкультурного взаимодействия (на примере студенческой молодежи). Отмечено, что механизм идентификации приводит к присвоению смысловых ориентаций, характеризующих культуру данной социальной группы, что важно для понимания особенностей межкультурного взаимодействия. Процесс формирования смысла ситуации важен с точки зрения актуализации человеком определенной стратегии поведения (помогающего). Соотношение факторов: «внешних» общепринятых норм с «внутренними» характеристиками самого человека определяет специфику проявления просоциального поведения. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, а также в разработке программ оптимизации межкультурной толерантности.

**Ключевые слова:** межкультурное взаимодействие, просоциальное поведение, социальные нормы, эмпатия, идентификация, оценка ситуации.

### Prosocial Behaviour as a Condition for Effective Intercultural Cooperation

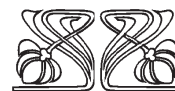
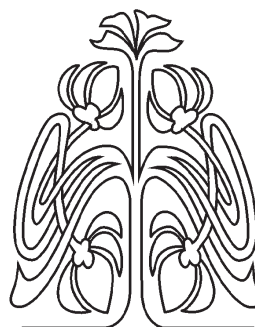
*The research was held as part of Russian Foundation for Humanities science and research project «Pro-social behavior of migrants and host population in the conditions of intercultural cooperation», grant № 12-26-04000 а (m).*

N. V. Molchanova<sup>2</sup>

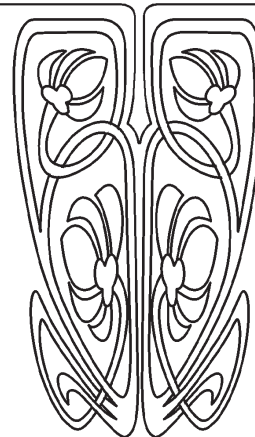
**Abstract.** The article presents theoretical analysis of psychological peculiarities of prosocial behavior and its influence on the cooperation between representatives of different cultures. It views modern approaches to the study of prosocial behavior and ideas concerning its content and functions. The author shows the perspectives of studying prosocial behavior and factors of its determination under conditions of intercultural cooperation (through the example of students). The

<sup>1</sup> Молчанова Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет; ул. Герцена, 2, г. Смоленск, 214014, Россия.

<sup>2</sup> Molchanova Natalia Vladimirovna – candidate of psychological sciences, associate professor, chair of the general and social psychology, Smolensk Humanitarian University; 2, Gertsena street, Smolensk, 410012, Russia.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





article states that the mechanism of identification leads to conferment of meaningful orientations, characterizing the culture of this social group that is important for understanding of the peculiarities of intercultural cooperation. The process of situational meaning formation is important in terms of actualization by a person of a certain behavioral strategy ("the helper"). Factor interrelation of "external" generally accepted norms with "internal" characteristics of a person, determines the special nature of prosocial behavior's expression. The applied aspect of the problem being investigated can be realized in consulting practice of psychological services as well as program development for optimization of intercultural tolerance.

**Keywords:** intercultural cooperation, prosocial behavior, social norms, empathy, identification, situation assessment.

### Введение

Современная ситуация развития общества в целом характеризуется высоким потоком миграции населения, следствием которой могут быть изменения в характере и последствиях взаимодействия между представителями различных культур. Данные изменения могут наблюдаться как в негативном аспекте: в проявлениях конфликтности, агрессии, отчужденности; так и в позитивном: возникновении общих ценностей, взаимопонимания, взаимопомощи в совместных начинаниях и т.п. Безусловно, положительная динамика изменений будет способствовать со-развитию участвующих во взаимодействии сторон. С нашей точки зрения, результат (эффективность) совместного межкультурного взаимодействия будет зависеть, в том числе, от выбора определенной стратегии и тактики поведения людей. В исследовании мы рассматриваем просоциальное поведение как один из факторов, влияющий на особенности российско-белорусского взаимодействия в студенческой среде вуза.

Рассмотрим значение слова «просоциальный»: лат. *pro* – приставка, обозначающая действия в интересах кого-то, *socialis* – общественный. Таким образом, под просоциальным поведением понимается помогающее поведение, оказание помощи другому человеку, проявление направленной активности с целью пользы или выгоды для другого, при этом подобное поведение не предполагает ответной помощи и/или выгоды для себя. Бескорыстие, лежащее в основе данного поведения, роднит его с другим понятием – альтруизмом, главной особенностью которого является прагматически ориентированная активность, осуществляемая в интересах других людей и не предполагающая реального вознаграждения (Дж. Макоули, Л. Берковитц).

### Факторы детерминации просоциального поведения

Исследование данного феномена связывают в большей степени с зарубежными учеными (К. Бэтсон, Г. Карло, М. Греди, С. Харди, Л. Берковитц, Р. Чалдини, Г. Бирхофф, Э. Аронсон). В отечественных исследованиях проблеме отдельных механизмов просоциального поведения уделяли внимание В. В. Абраменкова, Т. П. Гаврилова, Н. В. Кухтова, И. М. Юсупов.

Известно, что выбор той или иной стратегии поведения (в том числе помогающего) зависит от двух основных взаимосвязанных факторов: 1) понимания или оценки ситуации (контекста, в котором что-либо происходит); 2) понимания личности партнера по взаимодействию. С одной стороны, разрешение ситуации, т.е. оказание необходимой помощи, будет зависеть от содержательных характеристик личности (эмпатии, способности к идентификации, способов принятия решения) и динамических характеристик (направленности на оказание помощи, настроения, наличия/отсутствия ответственности), что больше соотносится со вторым фактором. С другой стороны, просоциальное поведение будет выступать как следование общепринятым нормам, общественным ценностям и мнениям, что, на наш взгляд, в большей степени соответствует первому фактору.

Многие исследования рассматривают эмпатию как одно из самых важных условий для проявления просоциального (альтруистического) поведения (Т. П. Гаврилова, В. Айксс, Г. Барретт-Леннард, К. Бэтсон, И. М. Юсупов, Д. Гоулман и др.). Основная интерпретация эмпатии в трактовке зарубежных исследователей сводится, как правило, к переживанию, вчувствованию в эмоциональное состояние другого. К этому следует прибавить, что человек не просто сопереживает, а еще и осознает, *что* за эмоцию он переживает. По словам В. В. Знакова, «он радуется в результате оценки извне, со своей ценностно-смысловой позиции. Его эмоция включает и оценочный план отношения к радости партнера, поэтому эмпатию не следует рассматривать как чисто эмоциональное явление» [1, с. 99].

Без способности встать на место другого также сложно представить себе альтруистические намерения человека. Эту способность и умение принять точку зрения партнера соотносят с понятием «идентификация». Идентификация означает «веру в существование у партнера своего индивидуально-своеобразного мировоззрения, осознание неповторимости формирующейся у него в общении ценностно-смысловой позиции» [1, с. 100]. Данный механизм помогает принять личность партнера в комплексе его качеств и ценностей, что облегчает (и/или инициирует) просоциальное поведение. Можно сказать, что понимание личности партнера традиционно связывается, прежде всего, с эмпатией и идентификацией. Следует подчеркнуть, что данные механизмы помогают не только точнее понять другого, но и лучше познать себя. В частности, В. В. Новиков отмечает, что «увидеть собственные личностные проявления человек может, не столько заглядывая в себя, сколько всма-



триваясь в других, обнаруживая влияния, которые он на них оказывает» [2, с. 296].

Однако понимание поведения и состояния партнера по взаимодействию безусловно связано не только с личностными качествами человека как таковыми, но и с его оценкой ситуации в целом. Человек прежде чем выберет стратегию своего поведения, должен понять смысл реально происходящего. Вслед за многими исследователями мы полагаем, что именно смысл исполняет регулятивную функцию поведения (в том числе просоциального). Например, В. Н. Панферов утверждает, что «смысл, связанный с потребностью, регулирует субъективную оценку. Изменение оценки влечет за собой изменение отношения к партнеру и ситуации взаимодействия (в положительную или в отрицательную сторону), что влечет за собой изменения в характере взаимодействия (целесообразность, продолжительность, качество, результативность)» [3, с. 299]. Следовательно, процесс формирования смысла ситуации важен с точки зрения актуализации человеком определенной стратегии поведения (в нашем случае – помогающего).

Если рассматривать не ситуацию непосредственного взаимодействия, а процесс социогенеза, то именно механизм идентификации приводит к присвоению смысловых ориентаций, характеризующих культуру данной социальной группы, что важно для понимания особенностей межкультурного взаимодействия. Л. Н. Аксеновская высказывает мнение о том, что понятие культуры можно как «поле коллективных смыслов», а также суть смысловой коммуникации, таким образом, идентификация, как и эмпатия, способствуя процессу взаимопроникновения смыслов, может приблизить партнеров к пониманию культурных ценностей каждого из них.

Можно сказать, что смысл происходящего является центральным образованием в оценке ситуации. Согласно этой оценке, человек решает вопрос о необходимости предоставления помощи в данной ситуации, т.е. принимает решение (например, какого именно рода помощь требуется и как ее реализовать). Связующим звеном между оценкой и поведением может выступать ответственность за оказание помощи. В отдельных исследованиях сказано, что человек может сравнивать вознаграждение и затраты в случае предоставления или непредоставления помощи другому. Механизм принятия решения в этом случае выглядит следующим образом: восприятие необходимости, осознание личной ответственности, оценка вознаграждения и затрат, решение о том, как помочь [4].

Проявление альтруистической направленности личности объясняется наличием осознанных или неосознанных желаний реализовать какую-либо потребность. Как пишет Ю. К. Корнилов,

«потребность организует взаимодействие субъекта с окружающим миром в виде актуальных условий и обстоятельств, связанных между собой определенным образом, т.е. ситуацией» [5, с. 12]. Спектр мотивирующих причин для оказания поддержки может быть обширным: эгоистические побуждения, желание наладить контакт с партнером, возможность проявить свои личностные качества, получение положительных эмоций. Однако большинство исследователей считают именно бескорыстие главной составляющей просоциального (альтруистического) поведения. Х. Хекхаузен, обобщая мотивирующие причины подобного поведения, выделяет различные виды последствий собственного действия (так называемая модель мотивации помощи):

1) польза от оказания помощи и затраты на это оказание. Затраты и польза могут состоять в материальных благах, затраченных усилиях, времени и других мотивах, направленных на достижение своего собственного блага (может использоваться принцип взаимности);

2) оценка действия со стороны других людей, т.е. привлекательность мнений о его поступке значимых для него людей или общественного мнения в целом;

3) оценка того, насколько он, совершая это действие, оставался верным внутренне принятым им нормативным ценностям (т.е. самоподкрепление);

4) эмоциональное сопереживание внутренне-го состояния нуждающегося в помощи человека, состояния, улучшающегося в результате осуществления субъектом действия помощи (переживания, схожие с облегчением, освобождением от тягостных ощущений, ослаблением боли) [6].

Исследователями разработана модель «ожидаемой ценности», суть которой заключается в следующем: чем больше будет позитивных последствий, тем скорее будет оказана помощь. Ожидания могут быть различными:

субъективная вероятность действия, результат которого влечет за собой благоприятные для нуждающегося в помощи последствия;

инструментальная значимость собственного действия для достижения желаемых последствий (избавление от неприятностей нуждающегося в помощи) [7].

Следует принять во внимание тот факт, что просоциальное поведение можно изучать с точки зрения проявления или отсутствия инициативы как со стороны того, кому необходима помощь, так и наоборот. Соответственно, и варианты возникновения и развития подобной ситуации могут быть различны. Например, если для «принимающего» посторонняя помощь представляется некомпетентной, неуспешной или несамостоятельной, то это может угрожать самооценке человека. Угрозы самооценке, как правило, удерживают людей от



обращения за посторонней помощью, даже когда в ней имеется острая необходимость [4]. Одной из гипотез нашего исследования является положение о том, что позитивное отношение к себе рождает в целом позитивное отношение к другому. Это увеличивает вероятность проявления инициативы человека по оказанию помощи партнеру.

Наконец, оценка ситуации взаимодействия в целом может детерминироваться наличием сформировавшихся моральных правил и общественных мнений. Другими словами, актуализация помогающего поведения определяется вполне сложившимися внешними общественными нормами, стереотипами поведения в подобных ситуациях. Самое прямое отношение к просоциальному поведению имеют такие нормы, как социальная ответственность, взаимность и социальная справедливость:

норма социальной ответственности – оказание помощи тем, кто в этом нуждается (зависит от потенциального субъекта помощи);

норма социальной взаимности (люди должны помогать тем, кто помогает им);

норма социальной справедливости, или правила в отношении честного и справедливого распределения ресурсов: согласно этому принципу, люди, вносящие одинаковые вклады в решение задачи, должны получать за них равное вознаграждение. Если последнее оказывается неравным, у них возникает потребность восстановить справедливость путем перераспределения вознаграждения [8].

К изложенному можно добавить, что, с нашей точки зрения, и оценка ситуации в целом, и личностные характеристики человека в одинаковой степени могут повлиять на выбор конкретных способов помощи.

### Заключение

Соотношение рассмотренных факторов определило один из важных аспектов нашего исследования – выявление степени взаимовлияния «внешних» общепринятых норм и «внутренних» характеристик самого человека, в частности, как это соотношение проявляется в межкультурном взаимодействии (на примере студенческого контингента). Нам представляется важным изучить просоциальное (помогающее) поведение между мигрантами и принимающим населением, так как альтруистическая направленность способствует помимо объективной (конкретной, результативной) помощи партнеру расширению точек соприкосновения с внутренним миром партнера и ценностями той культуры, к которой он принадлежит. Проникновение (соприкосновение) ценностных, глубинных ориентаций между людьми, в свою очередь, влияет на взаимное развитие и взаимное обогащение внутреннего мира людей, формирование общих культурных ценно-

стей и умение строить практические отношения. Особенно значимо это для учебных заведений, где есть разнообразный по своим культурным и этническим особенностям контингент учащихся и студентам необходимо осознанно выбирать стратегию поведения в отношении представителей других культур и национальностей.

### Список литературы

1. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. Самара, 1998. 188 с.
2. Новиков В. В. Социальная психология : феномен и наука : учеб. пособие. М., 2003. 352 с.
3. Аксеновская Л. Н. Ордерная концепция организационной культуры : вопросы методологии : в 2 кн. Саратов, 2005. Кн. II. 348 с.
4. Чалдини Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! СПб., 2002. 256 с.
5. Корнилов Ю. К. Как ситуация становится проблемной. Практическое мышление и опыт : ситуативность и инструментальность обобщений. Ярославль, 2000. С. 3–14.
6. Хеккхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. М., 1986. Т. 1. 408 с.
7. Фурманов И. А. Социально-психологические проблемы поведения : курс лекций. Минск, 2001. 88 с.
8. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. СПб., 2004. 767 с.

### References

1. Znakov V. V. *Ponimanie v poznanii i obchshenii* (Understanding in cognition and communicating). Samara, 1998. 188 p.
2. Novikov V. V. *Sotsial'naya psikhologiya: fenomen i nauka: uchebnoe posobie* (Social psychology: the phenomenon and the science: the study guide). Moscow, 2003. 352 p.
3. Aksenovskaya L. N. *Ordernaya kontseptsiya organizatsionnoy kul'tury: voprosy metodologii: v 2 kn.* (The order conception of organizational culture: issues of methodology: in 2 vol.). Saratov, 2005. Kn. II. 348 p.
4. Chaldini R. *Sotsial'naya psikhologiya. Poymi drugikh, chtoby ponyat' sebya!* (Social psychology: understand others to understand yourself!). St. Petersburg, 2002. 256 p.
5. Kornilov Yu. K. *Kak situatsiya stanovitsya problemnoy* (Becoming the problem situation) *Prakticheskoe myshlenie i opyt: situativnost' i instrumental'nost' obobchsheniya* (Practical thinking and experience: abstractions' situatedness and instrumentality). Yaroslavl', 2000, pp. 3–14.
6. Khekkhauzen Kh. *Motivatsiya i deyatel'nost': v 2 t.* (Motivation and activity: in 2 vol.). Moscow, 1986. Vol. 1. 408 p.
7. Furmanov I. A. *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy povedeniya: Kurs lektsiy* (The social-psychological problems of behavior: The lectures course). Minsk, 2001. 88 p.
8. Taylor S., Peplau L., Sears D. *Sotsial'naya psikhologiya* (Social psychology). St. Petersburg, 2004. 767 p.



УДК 316.6

## К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

А. А. Голованова<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: ann-gola@mail.ru



**Аннотация.** Изложены результаты анализа возможных подходов к определению и диагностике социальной (коммуникативной) креативности личности и группы. Интерес к феномену социальной креативности породил проблему его выявления, фиксации, оценки или измерения. Отмечено отсутствие стандартизированных методик диагностики социальной креативности. Обосновывается возможность диагностики поведенческой креативности посредством использования косвенных методов, в основу которых кладется воссоздание, моделирование ситуаций общения, которые должны носить характер нестандартности, проблемности, конфликтности. Показано, что прямые количественные методы диагностики креативного общения сопряжены с необратимыми последствиями вмешательства исследователя в творческий процесс. Автор обращается к наиболее приемлемым вариантам диагностики коммуникативной креативности, предложенным И. Э. Стрелковой, в частности, к модифицированному варианту теста рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. Представлены данные апробации модифицированного теста. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психодиагностической практике психологических служб, а также в разработке тренинговых программ эффективности креативного общения.

**Ключевые слова:** креативность, креативное общение, диагностика социальной креативности.

### To the Problem of Social Creativity Diagnostics

A. A. Golovanova<sup>2</sup>

**Abstract.** The article presents the analysis results of possible approaches to determination and diagnostics of social (communicative) creativity of a personality and a group. The interest to the phenomena of social creativity has generated the problem of its identification, fixation, evaluation and measurement. The article shows the absence of standard methods of social creativity diagnostics. It explains the opportunity of behavioral creativity diagnostics with the use of indirect methods based on reconstruction and modeling of communicative situations, that must have non-standard, problem and conflict character. The article shows that direct quantitative methods of creative communication diagnostics are interconnected with irreversible consequences of researcher's interference into the creative process. The author pays her attention to the most appropriate variants of communicative creativity

<sup>1</sup> Голованова Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Golovanova Anna Anatolyevna – candidate of psychological sciences, associate professor, the Chair of Education Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.

diagnostics, that have been presented by I. E. Strelkova, in particular, to the modified variant of S. Rosenzweig picture frustration test. The article presents modified test approbation data. The applied aspect of the problem being investigated can be realized in psycho-diagnostic practice of psychological services as well as in development of training programs of creative communication effectiveness.

**Key words:** creativity, creative communication, social creativity diagnostics.

### Введение

В изучении феноменов творчества, творческого потенциала все большее распространение получает комплексный взгляд на креативность. Понятие креативности прочно вошло в психологическую науку с 50-х гг. XX в., когда Дж. Гилфордом была предложена модель интеллекта, одной из составных частей которой был дивергентный уровень. И поначалу этот термин присутствовал только в сочетании «интеллектуальная креативность», поскольку жестко связывался со способностью к дивергентному мышлению. Позднее креативность стали интерпретировать более широко – как способности человека: отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд, Э. Торранс); продолжать мыслительную деятельность «за пределами ситуативной заданности» (Д. Богоявленская); обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения (К. Роджерс); к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта (С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева); принимать материал из подсознания в сознание; как проявление творческого состояния сознания (Ю. А. Медведев, А. И. Дусев); к продуцированию большого количества вариантов поведения и реагирования в ситуациях межличностного взаимодействия, к гибкому изменению реагирования, использованию разных приемов и тактик поведения, к новизне, необычности идей, нестандартности отношения к коммуникативным ситуациям и нестандартности их разрешения (И. Э. Стрелкова, А. Л. Южанинова); вести себя и общаться более творчески, используя для решения проблем эмоции (эмоциональную понятливость).

Если творчество в большинстве источников рассматривается как процесс, то креативность понимается как способность, черта личности, потенциал, внутренний резерв человека. В настоящее



время многие исследователи считают, что область креативных проявлений охватывает все основные сферы психической активности человека, следовательно, его творческий потенциал должен проявляться и в сфере социальных контактов, межличностного взаимодействия. Именно этот аспект феноменологии творчества – социальная (коммуникативная) креативность, креативность общения – и находится в фокусе наших научных интересов.

### **Дефиниция креативного общения**

Люди часто предпочитают решать свои проблемы, обсуждая их в семье, советуясь с друзьями и коллегами, т.е. в коммуникативном процессе. Психология менеджмента тоже предлагает коллективные методы поиска оригинальных решений, что позволяет подойти к дефиниции *креативного общения*: это – *общение людей, которое основано на проблемной ситуации, вызывает взаимную стимуляцию участников и сопровождается генерацией новых идей*.

Нас в свое время интересовала связь мыслительной и коммуникативной креативности, в связи с чем было проведено эмпирическое исследование. Основное предположение, выдвигаемое для проверки, заключалось в том, что креативность представляет собой некое устойчивое образование, интегральную личностную способность, и поэтому уровень творческого потенциала личности будет проявляться в любой деятельности, независимо от ее вида. Задача исследования состояла в изучении взаимосвязи уровня креативности мыслительной деятельности и креативности межличностного общения. Результаты, полученные в ходе анализа парных и множественных связей между наиболее показательными признаками интеллектуальной и поведенческой креативности, а именно легкостью, гибкостью и оригинальностью, дают основания утверждать наличие статистической связи между двумя центральными феноменами исследования: креативным мышлением и творческим общением. Это означает, что индивид, с легкостью генерирующий идеи в сфере мышления, будет склонен предлагать большое количество поведенческих реакций; что субъект, мобильный и вариативный в ситуациях межличностного взаимодействия, с высокой степенью вероятности окажется гибким в мышлении, т.е. будет ориентирован на поиск различных путей достижения поставленной задачи; что человек, способный порождать остроумные, нетривиальные решения, будет нов и оригинален во всех своих проявлениях. Значимая положительная связь фактически означает, что каждый из основных признаков креативности и креативность в целом не являются лишь атрибутами мыслительного или коммуникативного процессов, а представ-

ляют собой более устойчивые психологические образования, которые проявляются в различных сферах человеческой деятельности.

### **Характеристики коммуникативной «творческой»**

Одними из первых к проблеме изучения социальной креативности, а также значения и особенностей коммуникации в творческой деятельности обратились американцы (Х. Х. Андерсон, Д. Пельц, Ф. Эндрюс) [1]. Они отмечали, что в научных организациях контакты с коллегами повышают научную продуктивность: они могут высказать новые идеи, «столкнуть» человека с привычного образа мыслей; иногда коллега может просто располагать необходимой для другого информацией, обнаружить ошибку, которую человек сам, будучи слишком увлеченным одной стороной дела, не замечает; контакты могут поддерживать у человека деятельное настроение путем вовлечения его в интересную текущую работу, вызова его на дружеское соревнование и т.п.; наконец, общение может дать в нужный момент необходимую разрядку, что снимает перенапряжение, тревожность, которые блокируют творческие потенции личности.

Характеристики коммуникативной «творческой» (вытекающие из общего взгляда на явление креативности – К. К. Урбан [2]), как мы полагаем, можно определить следующим образом:

1) *дивергентные действия*: в сфере социального творчества не менее важно для результата умение отойти от стремления к единственному «правильному» варианту поведения, увидеть «веер» возможных реакций и способов воздействия. Часто отмечается, что исходной посылкой, начальной точкой креативных процессов является сензитивность к проблеме, способность ее обнаружить. Вполне естественный людской (и особенно детский) интерес к области человеческих взаимоотношений, наблюдение за разными вариантами поведения очень полезен для выработки чувствительности к нестандартным, неоднозначным ситуациям общения;

2) *общая информационная и мыслительная база*. Чаще всего под ней подразумеваются способности к широкому восприятию, к переформулировке, переопределению, реконструкции проблемы. Здесь же необходимо отметить, что, поскольку в сфере межличностного общения и взаимодействия трудно, а иногда невозможно уйти от эмоциональности, мы очень часто допускаем критические и оценочные суждения уже на начальной стадии вхождения в коммуникативную проблему, где и критика, и оценка только мешают, сужают наше сознание, заставляя поступать стереотипно (хотя, может быть, и вполне адекватно), блокируют творческий подход;





3) *специальные знания и специфические умения*. Поскольку речь идет о творческом общении, мы полагаем, что под данной формулировкой подразумеваются владение конкретными разнообразными способами, техниками, уровнями, стилями, приемами, каналами и т.п. общения; знание основных механизмов социальной перцепции, интеракции и коммуникации. Подготовка, работа над собой, пополнение арсенала средств и мастерское владение ими также необходимы для создания творческого продукта;

4) *сосредоточенность на выполнении задачи*. По аналогии с мыслительной креативностью для проявлений социальной творческой активности также необходимо, чтобы человек был увлечен задачей и сосредоточен на ней, чтобы рассматриваемая проблема и тематически связанная с ней область сохранялись в центре внимания субъекта в течение длительного времени;

5) *мотивация и мотивы*. Соответствующая мотивация, желательна внутренней природы, является необходимым условием творчества, в нашем случае это – ярко выраженная аффилиативная потребность, высокая значимость контактов с людьми;

6) *открытость и толерантность к неопределенности*: способность сопротивляться групповому давлению, демонстрировать и сохранять неконформистское поведение, обладать определенной личностной автономностью, иметь склонность к игре, экспериментированию, возможно, азартность, готовность к риску, может быть, чувство юмора, восприятие коммуникативной ситуации с установкой на приключение и удивление, возможно, фантазия и воображение и, конечно, отсутствие стрессовой реакции на ситуацию неопределенности.

### **Проблема диагностики социальной креативности**

Интерес к самому феномену естественным образом породил проблему его выявления, фиксации, оценки или измерения – одним словом, диагностики. Выявление креативов необходимо, поскольку именно люди, обладающие способностью к генерации идей, гибкой смене коммуникативных и поведенческих тактик, нетривиальному, оригинальному подходу к решению проблемных, конфликтных, нестандартных ситуаций общения, являются, как правило, инициаторами, «провокаторами» и основными реализаторами творческого уровня группового общения. Однако эта задача – самая неоднозначная с точки зрения методического разрешения. Для диагностики социальной креативности личности пока не разработаны стандартизированные методики, поэтому возможны различные подходы и варианты измерительных средств. Наиболее представительная группа методик – это тесты-опросники, направленные

на диагностику в целом креативного потенциала личности (опросник личностной креативности Е. Туник, опросник личностного роста У. Шострома, комплексная методика педагогической оценки и самооценки творческих способностей личности, разработанная казанскими учеными, и др.). Основное их ограничение – это субъективность, поскольку все они построены на самооценочном принципе; кроме того, они не диагностируют собственно коммуникативную, социальную креативность.

Для диагностики креативности общения апробировался и другой разнообразный инструментарий: метод проблемных ситуаций (ролевые игры типа «Больница», «Аэропорт», «Телевизор» и т.п.), стимульные материалы проективной методики ТАТ (Thematic Apperception Test) и др. Все эти методы характеризуются сложностью регистрации, обработки и дальнейшей интерпретации получаемых результатов.

В качестве одного из наиболее приемлемых и адекватных вариантов диагностики коммуникативной креативности упомянем методический прием, предложенный И. Э. Стрелковой [3]. Учитывая то, что в целях диагностики поведенческой креативности возможно использование косвенных методов, в основу которых кладется воссоздание, моделирование ситуаций общения, причем ситуации эти должны быть нестандартными, проблемными, конфликтными; поскольку прямые количественные методы диагностики креативного общения сопряжены с необратимыми последствиями вмешательства исследователя в творческий процесс, Стрелкова предложила адаптировать к специфике поставленной задачи некоторые из картиночных ситуаций стимульного материала теста рисуночной фрустрации С. Розенцвейга, представляющие собой проблемные ситуации общения. Заметим только, что большинство картинок теста Розенцвейга дают фрустрирующий эффект, что противоречит нашим задачам, поэтому используются лишь те, которые порождают у субъекта проблемную ситуацию и провоцируют его на поиск выходов из нее. В ходе исследования мы неоднократно апробировали этот метод, использовали картинки 1, 11, 17, 19 и некоторые другие. Испытуемый сознательно или подсознательно идентифицирует себя с одним из персонажей каждой ситуации на рисунке, а инструкция, адресованная испытуемому, ставит перед ним задачу найти как можно больше подходов к решению каждой ситуации, использовать как можно больше разнообразных тактик поведения, стилей реагирования. Временные ограничения как фактор, блокирующий творческие потенции личности, при выполнении задания отсутствовали. Такая модель, разумеется, отличается от реального взаимодействия людей, когда присутствует множество дополнительных



факторов, играющих свою роль, тем не менее рисуночный метод позволяет обнаружить творческие тенденции.

В качестве психодиагностических показателей креативности в общении, по аналогии с мыслительной креативностью, выделяется комплекс из трех характеристик: легкости, гибкости и оригинальности. *Легкость (широта)* понимается как способность к продуцированию разнообразных вариантов реагирования и поведения в решении проблем межличностного взаимодействия; *гибкость* – как способность к своевременному изменению стиля реагирования и использованию разных приемов и тактик поведения; *оригинальность* – как способность к новым, необычным формам, к нестандартности в отношении к коммуникативным ситуациям и в их разрешении. Показатели легкости и гибкости получаются в результате непосредственного подсчета числа предложенных вариантов реагирования и количества смен линий поведения, соответственно. Для определения показателя оригинальности во избежание субъективности используется метод экспертных оценок; далее путем соответствующих статистических процедур выделяются стандартные ответы, а в качестве рабочего материала рассматриваются остальные, нетривиальные решения.

#### Результаты исследования и их обсуждение

По результатам эмпирических исследований [4] в целом можно говорить о разнице в поведенческом облике низко- и высококреативных в общении субъектов. Тактический арсенал низкокреативных ограничивается малым числом линий поведения; они ригидны, как правило пассивны, жестко привязаны к стимулу, т.е. находятся строго в рамках заданной ситуации. Их реакции не выходят за пределы нормативных, общепринятых в данной культуре форм поведения. Творческие натуры не только легко генерируют идеи, но и легче идут на смену тактик, стремятся с различных сторон подойти к решению коммуникативной задачи, т.е. более вариативны в поведении. Если низкокреативные, как правило, реагируют на конфликтные ситуации, фиксируясь на самозащите или обвиняя окружающих, то для высококреативных характерны конструктивный подход, направленность на разрешение конфликта. В ситуациях межличностного взаимодействия они легко выходят за рамки заданной ситуации, их отличают динамизм, нетривиальность реакций по форме и содержанию и активная жизненная позиция.

Мы полагаем, что можно говорить о явлении креативности группового общения. Креативность общения в масштабах одной личности (аналогично мыслительной креативности) опре-

делялась по трем критериям: широте, гибкости, оригинальности. Если человек не получает высоких показателей по какому-либо одному из этих критериев, он не может в полной мере считаться креативным. Но если рассматривать это явление в масштабах группы, то наблюдается иная картина. Допустим, у одного члена группы высокий показатель широты: он способен генерировать большое количество разнообразных идей, форм общения, поведенческих реакций, хотя все они в одном ключе, но второй участник группы, обладающий выраженной гибкостью общения или мышления, используя идеи партнера, находит им новые сферы приложения, пробует на них другие тактики. Наконец, третий партнер, характеризующийся высокой сензитивностью к неординарному, уникальному, улавливает оригинальные идеи или сам продуцирует таковые, отталкиваясь от уже существующих. Информация может циркулировать, неоднократно корректируясь и обогащаясь новыми деталями. Таким образом, в условиях групповой работы над проблемной ситуацией по отношению к коммуникативной креативности имеет место хорошо известный в социальной психологии *сверхаддитивный эффект*, когда группа как целое дает каждому ее члену больше, нежели простая сумма ее участников, работающих изолированно.

Исследователи отмечают, что контакты особо полезны в тех случаях, когда инициаторами их являются непосредственно заинтересованные в этом люди (сами учащиеся, например), но даже общение, организованное по инициативе предприятия, менеджера, преподавателя, тоже оказывается нужным и полезным. Мы предприняли исследование, в котором сконцентрировали свое внимание на условиях креативного общения. В качестве основной гипотезы выдвинули предположение о том, что при целенаправленном формировании учебных групп таким образом, чтобы в каждой присутствовали креативы (носители высоких показателей легкости, гибкости и оригинальности общения), эффективность совместной деятельности выше, чем в группах, сформированных произвольным образом. В нашем исследовании одним из важных показателей эффективности совместной деятельности выступал процесс (и результат, поскольку он количественный и этим облегчает обработку) принятия группой совместного решения. Реализовывалась эта задача на примере деловой игры «Потерпевшие кораблекрушение». Проанализируем некоторые наиболее интересные результаты.

Во-первых, если говорить о размере групп, то высокие результаты представляют команды, средний размер которых меньше, чем средний размер низкорезультативных групп. При меньшем количестве людей ускоряется процесс выдвижения и обсуждения вариантов,



высвобождается время для более взвешенного отбора и принятия наиболее «правильного» из нескольких альтернативных удовлетворяющего большинство участников дискуссии варианта, из-за уменьшения количества связей облегчается взаимодействие внутри группы. Во-вторых, при сравнении низкорезультативных (НР) и высокорезультативных (ВР) экспериментальных команд выявляется более высокое среднее число креативов в ВР-группах по сравнению с аналогичным показателем в НР-коллективах (58 и 46% соответственно). Естественно предположить, что чем больше творческих личностей в составе группы, тем более высокий в творческом отношении уровень общения они будут инициировать. Более того, этот процесс усиливается, когда креативы в учебной группе преобладают, как в случае ВР-групп – там в среднем их более половины. В-третьих, происходит сдвиг в значении среднего балла (результата) деловой игры от контрольных к экспериментальным группам отдельно в категориях НР и ВР. Разница в средних баллах контрольных НР-групп и экспериментальных НР-групп таблицы составляет 4,51, а соответствующая разница контрольных и экспериментальных ВР-групп – 7,24. Иначе говоря, если индивидуальные особенности, интеллектуальные и личностные качества людей, составляющих малую группу, позволяют им добиваться успеха в коллективной деятельности и принимать эффективное совместное решение, то эта способность почти вдвое увеличивается, если группу целенаправленно комплектовать по принципу коммуникативной креативности. Следовательно, при должном подходе к формированию малых учебных групп их обучаемость и эффективность в дальнейшем значительно возрастают. И самое главное: у ВР-групп среднее значение корреляции легкости общения с результативностью 0,45, в то время как у НР-групп такая корреляция отсутствует. Данный факт свидетельствует о том, что наибольшее значение для эффективности совместной деятельности имеет легкость группового общения: чем интенсивнее и многочисленнее в группе контакты, тем продуктивнее общение, т.е. успешнее коллективная работа. Причем результат определяется именно командной работой (совокупным вкладом характеристик всех членов группы), а не влиянием наиболее креативного носителя широты. Этот наиболее реактивный член группы может являться, и, скорее всего, является, «первотолчком», инициатором интенсивного общения внутри коллектива. Далее, возможно, сознательно включается соревновательный элемент, может быть, срабатывает иррациональный механизм психологического заражения, и в новый режим включается вся учебная группа. Этим фактически подтверждается наличие сверхаддитивного эффекта, когда группа как целое способна доби-

ваться в совместной деятельности более высоких результатов, нежели такое же количество людей, не объединенных системой описанных отношений и работающих независимо друг от друга.

### Заключение

На основании исследовательских результатов можно утверждать, что целенаправленное включение в состав малых групп, находящихся в условиях проблемной ситуации и необходимости принятия совместного решения, коммуникативно креативных индивидов способствует более высокой результативности совместной деятельности. Данные наблюдений и экспериментов показывают, что в таких группах формируется специфическая атмосфера: явная установка на общение, на пользу интенсивного информационного обмена, активное выдвижение идей для всеобщего рассмотрения, интенсивное обсуждение вариантов, поиски как можно большего количества отличающихся друг от друга подходов, т.е. нацеленность на расширение спектра возможностей для последующего выбора из них оптимальной, хорошая обратная связь, определённая внутригрупповая свобода для инноваций, толерантность к нестандартному, оригинальному в мыслях и поведении, результатом является открытость членов группы для выражения своего мнения и для взаимного познания. Всё это в целом характеризует более высокий уровень коллективной деятельности, основывающийся на творческом общении.

### Список литературы

1. Пельц Д., Эндриус Ф. Ученые в организациях // *Scientists at organizations*. М., 1973. 471 с.
2. Урбан К. К. Поощрение и поддержка креативности в школе // *Иностранная психология*. 1999. № 11. С. 41–51.
3. Стрелкова И. Э., Южанинова А. Л. Проблема творческого потенциала в межличностном общении студентов : материалы вторых Страховских чтений. Саратов, 1992. С. 117–120.
4. Голованова А. А., Стрелкова И. Э. Методика исследования взаимной связи нескольких показателей креативности // *Вопр. практ. психологии*. Вып. VI. Саратов, 1996. С. 81–82.

### References

1. Pel'ts D., Endryus F. *Uchenye v organizatsiyakh* / per. s angl. (Scientists at organizations / trans. from English). Moscow, 1973. 471 p.
2. Urban K.K. Poochshrenie i podderzhka kreativnosti v shkole (Encouragement at school). *Inostrannaya psikhologia* (The foreign psychology), 1999. № 11, pp. 41–51.
3. Strelkova I. E., Yuzhaninova A. L. Problema tvorcheskogo potentsiala v mezhlichnostnom obchshenii studentov (The problem of creative potential un students' interpersonal communicating). *Materialy Vtorykh Strakhovskikh*



*Chteniy* (The Materials of Second Strakhov Memorial Readings). Saratov, 1992, pp. 117–120.

4. Golovanova A. A., Strelkova I. E. Metodika issledovaniya vzaimnoj svyazi neskol'kikh pokazatelej kreativnosti

(The method of research of interrelation between several creativity's indexes). *Voprosy prakticheskoy psikhologii* (The practical psychology's questions). Vyp. VI. Saratov, 1996, pp. 81–82.

УДК 159.3

## ОБЩЕСТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ АКМЕОЛОГИЗИРУЮЩИХСЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ: НООСФЕРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ



Т. А. Молодиченко<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: molodichenko@mail.ru

**Аннотация.** Обсуждается проблема ноосферизации общественного интеллекта. Показано, что основой для формирования ноосферного интеллекта и ноосферной личности является успешная акмеологизация субъектов вузовского образования. Предложена авторская типология акме-личности, критерияльным основанием которой выступает ноосферная направленность как индивидуального, так и общественного сознания. Показано, что формированию ноосферной направленности общественно-интеллекта (и его составляющих – общественного сознания и общественного знания) способствуют системно и комплексно осуществляющиеся в вузовской акмеологизации ее субъектов: общесоциальные процессы (гомеостаз, адаптация, социализация и социальная самоактуализация); институционально-образовательные процессы (обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, просвещение и самопросвещение); организационно-управленческие процессы (конструирование, проектирование, моделирование, диагностика, мониторинг, стимулирование, консультирование, прогнозирование). Предлагается (в кратком изложении) проект ноосферизации общественного интеллекта россиян.

**Ключевые слова:** общественный интеллект, ноосферизация, акмеологизация субъектов вузовского образования.

### Social Intellect of Acmeolized Subjects of Education: Noospherological Aspect

Т. А. Molodichenko<sup>2</sup>

**Abstract.** The problem of social intellect noospherization is being discussed. It is shown that the basis for formation of noospheric

<sup>1</sup> Молодиченко Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Molodichenko Tamara Alekseevna – candidate of psychological sciences, associate professor, the Chair of Special Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.

intellect and noospheric personality is the successful acmeologisation of institutional education subjects. The author's classification of acme-personalities is suggested, with the criteria basis of noospheric orientation for both individual and social consciousness. It is shown that formation of noospheric orientation of social intellect (and its components – social consciousness and social knowledge) is encouraged by systematic and complex general social processes in institutional acmeologisation of its subjects (homeostasis, adaptation, socialization and social self-actualization); institution-educational processes (studying, self-studying, education and self-education, development and self-development, enlightenment and self-enlightenment); organizational-managerial processes (constructing, projecting, modeling, diagnostics, monitoring, stimulating, counseling, predicting). The project for noospherization of Russians' social intellect is briefly presented.

**Key words:** social intellect, noospherization, acmeologization of institutional education subjects.

### Введение

В современном информационном российском обществе, все более приобщающемся к успехам и вынужденном решать проблемы мировой глобализации, нарастает острота противоречий социального развития и угроз жизнеспособности населения. Прежде всего, это связано с лавинообразными процессами деонтологизации, деаксиологизации, дезэкологизации (в целом – в снижении национальной безопасности) за счет: а) отрицательной нравственно-смысловой аномии в экономике, технологии, правоведении, жизнедеятельности регионов; б) отрицательного влияния на индивидуальное и общественное сознание граждан России «желтых» и «черных» разновидностей СМИ, направленных не на реализацию воспитательной и развивающей функций прогрессивного и позитивного мировосприятия и мироустройства, а на получение корпоративной и личной прибыли любой ценой; в) за счет превращения института



образования в сферу услуг с вытекающей отсюда перестройкой общественного сознания субъектов образовательного пространства в направлении: его экономизации «эгоизмизации», получения материальных выгод; лишения традиционной нравственно-духовной миссии, сопровождающегося сознанием «уничуждения» значимости и специфичности этой сферы деятельности. Конечным результатом охарактеризованной выше регрессивной линии развития России сначала на личностном, затем – общественном и государственном уровнях постепенно становится *потеря* таких универсумов Бытия Homo sapiens, как Совесть, Любовь, Добро, Красота, Милосердие, Истина и Правда. Вместе с тем автор считает, что если бы не существовало феноменов прогрессивного развития в разных сферах жизнедеятельности россиян, то не стоило бы живописать «черный квадрат» российской действительности.

«Вид пропасти у одних вызывает мысль о бездне, у других – о мосте», – сказал когда-то С. Эйзенштейн. В настоящее время обострилось противостояние индивидуальных и общественных субъектов этих двух противоположных по знаку мировосприятия и мироустройства.

Традиционное разрешение этого противоречия содержится в стихах В. Высоцкого:

*Но в сумерках морского дна,  
В глубинах тайных, кашалотых  
Родится и взойдет одна, неимоверная волна,  
На берег ринется она  
И наблюдающих поглотит...*

На наш взгляд, такой «неимоверной волной» является ноосферизм как мировоззренческое по научной сути, комплексное и системное направление развития Человека, Общества, Цивилизации, Вселенной. Ноосферизм – это «мост» в позитивное, устойчивое *будущее*, которое может наступить при условии ноосферной направленности сначала индивидуального, а затем – общественного интеллекта.

По определению основателя ноосферизма А. И. Субетто, *категория общественного интеллекта включает общественное сознание и общественное знание в их взаимовлиянии и взаимообуславливании, в первую очередь, в сферах науки, культуры и образования* [1, с. 36].

Большой вклад в развитие ноосферизма и ноосферологии внесли российские ученые В. И. Вернадский, А. Л. Чижевский, К. Э. Циолковский, Н. Н. Моисеев, В. П. Казначеев, А. Д. Урсул, В. Н. Василенко, В. Т. Пуляев, А. П. Федотов, П. Г. Никитенко, Н. Н. Лукьянчиков, Л. Д. Пагут, Г. Е. Каневец, О. Л. Краева, Н. В. Маслова и многие другие.

Общественный интеллект как базовая категория и феномен ноосферизма и ноосферологии (наряду с категорией «ноосфера») представляет собой сложное явление, прежде всего, из-за

сложности включенных в него общественного сознания и общественного знания.

Общественное сознание реализуется в известных формах: философии, науке, искусстве, религии и др. Сложность категории и феномена «знания» (в том числе общественного) подробно и основательно рассмотрена А. И. Субетто [1, с. 34–37]. Нами же будут представлены и проанализированы результаты исследований на протяжении двух десятков лет субъектов общего, специального и вузовского образования, относящихся к акме-личностям.

### Результаты исследования и их обсуждение

На основе анализа региональных исследований (в Саратове и Саратовской области, Барнауле и Алтайском крае (Россия), Актюбинске и Актюбинской области (Казахстан)) было выделено 7 типов акме-личностей.

Среди пяти типов акме-личностей есть три с наиболее выраженной ноосферной направленностью общественного интеллекта (приводим по степени убывания этой направленности): ноосферно-центрированный (трансцендентный), альтруистско-творческий (альтруистско-креативный), рефлексивно-эмпатийный; далее ранжированный ряд продолжается следующим образом: конформно-новаторский, социально-акцентированный, адаптивно-социализованный. Низший уровень ноосферной направленности общественного интеллекта у центрированно-амбициозного (эгоистически самоактуализирующегося) типа акме-личности. Ноосферно-ориентированные типы акме-личности в процессе ноосферизации проявляют: бескорыстие, альтруизм, интернальность, высокую потребность в достижениях, высокий уровень социальной самоактуализации, искренность. У них выявлены наиболее высокие показатели: самоменеджмента в горизонтальных структурах, всесторонней успешной деятельности, конструктивной конфликтологической компетентности, креативности. Ноосферно-ориентированные типы акме-личности ведут здоровый образ жизни и характеризуются наиболее высокими показателями психического и психологического здоровья, а также хорошим или средним уровнем физического здоровья. *Ноосферная направленность общественного интеллекта* преподавателей и студентов медицинского и педагогического вузов г. Актюбинска, педагогических вузов г. Барнаула и г. Саратова, педагогов и психологов институтов и факультетов усовершенствования Актюбинска, Барнаула и Саратова, а также учителей и учащихся профильных педагогических и медицинских классов из названных выше регионов характеризуется также:

признанием высшего образования как сферы повышения возможностей, резервов и ресурсов самообучения, самовоспитания, саморазвития



и самопросвещения, т.е. самообразования; возможностью стать культурным человеком и использовать свой интеллект на благо России [2];

признанием наибольшей актуальности философского, гуманитарного, педагогического и психологического образования для достижения вершин самосовершенствования;

высокой активностью акме-личностей в сферах науки и искусства;

значимостью исследования и решения проблем: Совести, Любви, Правды, смысло-жизненных ориентаций, духовности, национальной безопасности (в частности, экологической).

Рассмотрим теперь особенности яркой ноосферной направленности общественного интеллекта у двух типов акме-личности. *Трансцендентный, или ноосферно-центрированный* тип акме-личности (0,5% от численности исследованной выборки): проявляет милосердие, мучительно переживает по поводу падения нравственности в обществе, верит в Бога, проявляет высокую ответственность за все виды своей деятельности, обладает многогранными интересами; поглощен самотрансценденцией, саморефлексией, высококреативен, живет «по правде», а не «по лжи»; смысл жизни видит в самосовершенствовании себя и помощи в самосовершенствовании других людей. Представители этого типа акме-личности осуществляют акмеологизацию [3] преимущественно в философской и гуманитарной сферах профессиональной деятельности. Актуализированными формами общественного интеллекта у трансцендентного типа личности являются (независимо от профессии и специальности): философия, искусство, наука, религия.

*Альтруистско-творческий тип* акме-личности (10% всей выборки) имеет два подтипа: а) целеустремленно-деятельностный (2,1%); б) рефлексивно-эмпатийный (7,9%). Первый отличается ярко выраженной деловой, профессиональной направленностью, а второй – в равной степени – деловой и коллективистской. Оба подтипа акме-личности высокоальтруистичны (реализуют антиэгоизм) и высококреативны; сферы их разносторонней деятельности – образование, наука, искусство, философия. Почти 60% представителей альтруистско-творческого типа акме-личности являются верующими (но не принадлежат к определенной конфессии), 19% – верующие в Бога и принадлежат к определенной конфессии. Около 90% представителей альтруистско-творческого типа акме-личности писали или пишут до сих пор стихи.

У этого типа акме-личности развита социальная мотивация (кроме мотивов власти и обогащения), а также ноосферная мотивация: они стараются осмыслить проблемы национальной и цивилизационной безопасности во всех их видах (экологическая, социальная, экономическая,

психологическая и др.), смысла существования Человека и Человечества. 25% представителей альтруистско-творческого типа акме-личности имеют несколько профессий и специальностей. Все они постоянно занимаются самообразованием (самообучением, самовоспитанием, саморазвитием, самопросвещением). Характерной чертой этого типа акме-личности является альтруистическая самодостаточность (щедрость, материальная и духовная).

У других трех типов акме-личности ноосферная направленность общественного интеллекта количественно менее выражена:

среди представителей адаптивно-социализованного типа (19% общей численности выборки) с признаками ноосферного интеллекта (ноосферно направленного общественного интеллекта) – 23%;

среди представителей конформно-новаторского типа (27% общей численности выборки обследованных на сегодняшний день) с признаками ноосферного интеллекта – 14%;

среди представителей социально-центрированного типа (29% всей выборки) выделено 2 подтипа: социально-деловой (14%) и центрированно-амбициозный (15%); в первом подтипе – 3% представителей с признаками ноосферного интеллекта, а во втором подтипе представителей с ноосферным интеллектом нет.

Главным итогом проведенных исследований процессов акмеологизации ноосферно ориентированных субъектов образования является вывод, что предпосылками формирования ноосферной личности как базовой для российского общества можно считать акмеологизирующихся личностей в сфере, прежде всего, высшего педагогического образования. В настоящее время выявлен феномен ноосферизации акме-личностей в образовании.

Формированию ноосферной направленности общественного интеллекта и его составляющих – общественного сознания и общественного знания – способствуют системно и комплексно осуществляющиеся в вузовской акмеологизации ее субъектов: а) гомеостаз, адаптация, социализация и социальная самоактуализация (общесоциальные процессы); б) обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, просвещение и самопросвещение (институционально-образовательные процессы); в) конструирование, проектирование, моделирование, диагностика, мониторинг, стимулирование, консультирование, прогнозирование (организационно-управленческие процессы).

Акмеологизирующиеся субъекты вузовского образования овладевают социоакмеологическими технологиями и техникой акме-типа, позволяющей осуществлять прогрессивное социальное развитие общества, в первую очередь, духовное как творчество духа, души и многогранной культуры



человека. Акмеологизация и ее высший уровень – ноосферизация общественного интеллекта – как социокультурный феномен способствуют накоплению человеческого капитала (ресурсов), непрерывному развитию человеческого потенциала (резервов человека – психофизиологических, психических, креативных, социальных).

Противодействие регрессивным социальным процессам посредством акмеологизации (и ноосферизации) осуществляется в сферах общественного сознания: религиозно-этической, философско-этической, общественно-политической, психолого-педагогической.

Актуальной задачей государственного и высшего, ноосферного уровня, по нашему убеждению, является создание условий для акмеологизации, начинающейся с перестройки индивидуального сознания, и ноосферизации, перестраивающей общественный интеллект. Выведение их на государственный уровень осуществляется

через придание им системно-социологического и ноосферологического смыслов и использование социоакмеологических технологий. Важнейшей стратегией реализации данной задачи при этом является организация системно-комплексного, неравновесно-гармоничного содействия четырех названных выше сфер общественного сознания в образовательном пространстве России.

В настоящий период кризисного социального развития цивилизации ноосферизация общественного интеллекта становится все более востребованной на микро-, мезо- и макроуровнях этого пространства. Таким образом, может быть актуализировано формирование новой базовой культуры в российском обществе – культуры акмеологизации, а затем – ноосферизации, т.е. построение нового, ноосферного общества, которое придет на смену информационному. Ниже приводится схема ноосферизации общественного интеллекта россиян (рисунок).



Ноосферизация общественного интеллекта россиян



### Заключение

Результатом ноосферизации является формирование ноосферного интеллекта, включающего ноосферное сознание и ноосферные знания, что, в свою очередь, является фактом становления ноосферной личности как базисной для нового ноосферного общества, так как личность – всегда человек сознательный. Ноосферная же личность не только обладает развитым интеллектом, по сути общественным гносеологически – комплексным и системным; аксиологически – высоконравственным, реализующимся в бытийных ценностях (Совести, Милосердии, Красоте, Добре, Истине и Правде); прагматологически-успешным в профессиональном творчестве и в целом – в жизнетворчестве, а также природо- и народосберегающем.

### Список литературы

1. Субетто А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (Ноосферная парадигма универсализма). СПб, 2010. 556 с.

2. Молодиченко Т. А. Акмеологическая ориентация трансформирующегося российского общества. Саратов, 2005. 111 с.  
3. Молодиченко Т. А. Акме-личность: сущность и существование. Социокультурные измерения существования человека. Саратов, 2000. С. 144–147.

### References

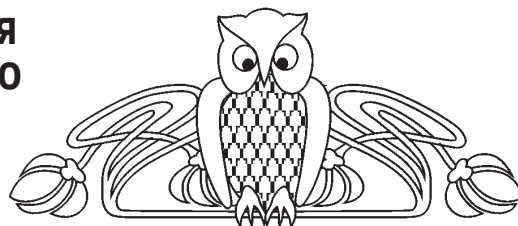
1. Subetto A. I. *Teoriya fundamentalizatsii obrazovaniya i universal'nye kompetentsii (Noosfernaya paradigma universalizma)* (The theory of education's fundamentalization and universal competencies {Universalism's noospheric paradigm}). St.Petersburg, 2010. 556 p.  
2. Molodichenko T. A. *Akmeologicheskaya orientatsiya transformiruyushchegosya rossijskogo obshchestva* (The acmeological orientation of metamorphose Russian society). Saratov, 2005. 111 p.  
3. Molodichenko T. A. *Akme-lichnost': suchshnost' i suchshestvovanie (Acme-personality: essence and exist)*. *Sotsio-kul'turnye izmereniya suchshestvovaniya cheloveka* (Sociocultural dimensions of person's exist). Saratov, 2000, pp. 144–147.

УДК 159.922

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ

В. Л. Блинова<sup>1</sup>

Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Институт филологии и искусства (Россия)  
E-mail: linablinova1@yandex.ru



**Аннотация.** Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования готовности к саморазвитию, жизнестойкости во взаимосвязи с характеристиками копинг-стратегий и механизмов защитного поведения личности. Представлена авторская модель готовности личности к саморазвитию. Исследование выполнено на студенческой выборке педагогического института Казанского федерального университета (n = 188). Применение комплекса методик – теста «Готовность к саморазвитию» В. Л. Павлова, опросника «Совладание с трудными жизненными ситуациями» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, опросника Плутчика – Келлермана – Конте «Эго-защиты», «Опросника ОСС (WCQ)», теста «Доминирующая стратегия психологической защиты» А. Мехрабиан, методов сравнительного и корреляционного анализов – позволило выявить структурную организацию готовности к саморазвитию: продуктивные стратегии копинг-поведения, личностные качества и ресурсы. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной

практике психологических служб, а также в разработке программ преодоления барьеров саморазвития у студентов с низкой выраженностью готовности к этому процессу.

**Ключевые слова:** личность, саморазвитие, готовность к саморазвитию, жизнестойкость, совладание, копинг-поведение.

### Theoretical Model of Personality's Readiness for Self-development Formation

V. L. Blinova<sup>2</sup>

**Abstract.** In this work the author discusses results of theoretical and empirical research on readiness for self-development, and on viability in connection with coping-strategies characteristics and protective behavior strategies. The author's model of personality's readiness for self-development is presented. The research was made on the student community sample collected from the students of

<sup>1</sup> Блинова Виолина Лорэнсовна – старший преподаватель, кафедра музыкального искусства, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и искусства; ул. Татарстан, 2, г. Казань, 420021, Россия.

<sup>2</sup> Blinova Violina Lorensovna – senior teacher, the Chair of Musical Art, Institute of Philology and Art of Kazan Federal University; 2, Tatarstan street, Kazan, 410012, Russia.





Pedagogical Institute of Kazan Federal University (n = 188). Complex of methods was applied: «Readiness for self-development» test by V. L. Pavlov, «Coping with difficult life situations» questionnaire by D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova, «Ego-protection» questionnaire by Plutchik, Kellerman, Conte, «WCQ questionnaire», «Dominant strategy of psychological protection» test by A. Mehrabian, methods of comparative and correlative analysis allowed pointing out structural organization of readiness to self-development: productive strategies of coping behavior, personal characteristics and resources. Applied aspect of the problem under study can be actualized in counseling practice of psychological services, and also in development of programs for overcoming self-development barriers in the students with low intensity of readiness for this process.

**Key words:** personality, self-development, readiness for self-development, viability, coping, coping behavior.

### Введение

Готовность к саморазвитию является важнейшей характеристикой профессионально значимых личностных качеств педагога, и при этом одним из условий саморазвития личности является наличие трудных жизненных ситуаций, в процессе преодоления которых формируются новые качества личности, ее умения и знания. Теоретический анализ поведения человека в трудных жизненных ситуациях показал, что оно может быть различным, в зависимости от его личностных особенностей, в частности, от того, какими способами он преодолевает трудные ситуации (с помощью психологических защит или стратегий совладающего поведения). Также можно предположить, что их выбор во многом определяется жизнестойкостью как интегральной личностной характеристикой.

Цель нашего исследования состояла в разработке модели личности, готовой к саморазвитию, и эмпирической проверке этой модели во взаимосвязи форм готовности к саморазвитию, характеристик жизнестойкости, а также характеристик копинг-стратегий и механизмов защитного поведения.

### Методологические основания модели формирования готовности личности к саморазвитию

В разработке теоретической модели личности, готовой к саморазвитию, мы опирались на феноменологический подход, позволяющий составить идеальный психологический портрет такого человека. Кроме того, для исследования типов готовности к саморазвитию мы опирались на основные положения личностно-деятельностного подхода, поскольку предметом исследования является сам процесс изменения готовности к саморазвитию, проявляемый в разных соотношениях ее форм. С этих позиций *готовность к саморазвитию* мы рассматриваем как:

совокупность поведенческого и мотивационного компонентов готовности, образующую

целостную систему, которая направляет и регулирует процесс саморазвития;

присущий личности способ реализации стратегий поведения в трудной жизненной ситуации, с одной стороны, и требованиями среды, с другой;

типичный для данного субъекта способ решения трудных жизненных проблем в соответствии со своими индивидуально-психологическими особенностями, ресурсами и накопленным жизненным опытом, возрастными и социальными возможностями и субъективной необходимостью самоизменения.

Такой подход позволил нам на основе теоретического анализа и эмпирического исследования составить идеальную модель личности, готовой к саморазвитию, в структуру которой входят личностные качества, стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях и компоненты жизнестойкости. В основе разрабатываемой модели принципами социальной детерминации личности и развития через разрешение противоречий научно-теоретической стали:

понимание развития, представленное в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской [1], которая рассматривала этот процесс на основе принципа деятельности, предполагающего, что человек не саморазвивается в деятельности, а организует деятельность по своему развитию;

современные исследования саморазвития Л. Н. Куликовой [2], В. Г. Маралова [3], А. А. Реана [4], в которых оно рассматривается как сознательно и планомерно осуществляемый процесс, детерминируемый изнутри, а не извне; как движение, вектор которого выбирается самой личностью и определяется ее ценностями, жизненными целями;

идеи, высказанные в работах В. Ф. Сафина и Г. П. Никова [5], А. Р. Якобчук [6], П. П. Горностай [7] о том, что движущей силой саморазвития личности являются внутренние противоречия между «хочу» и «могу»;

понятие «трудная жизненная ситуация» как единица анализа взаимодействия человека с миром, раскрытое в работах А. Адлера, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, А. А. Кроника [8];

концепция жизнестойкости С. Мадди [9]; когнитивная теория совладания со стрессом Р. Лазаруса и С. Фолкман [10];

положения о личностном (Д. А. Леонтьев) и личностном адаптационном потенциале (А. Г. Макалаков);

представления А. В. Либиной об индивидуальных стратегиях или стилях деятельности преодоления [11];

исследования зарубежных ученых о качествах личности, связанных с жизнестойкостью (D. Wiebe [12], St. Nagy and Ch. Nix [13], M. Scheier [14]);

концепция психологической защиты З. Фрейда и А. Фрейд [15].



### Методики и методы исследования

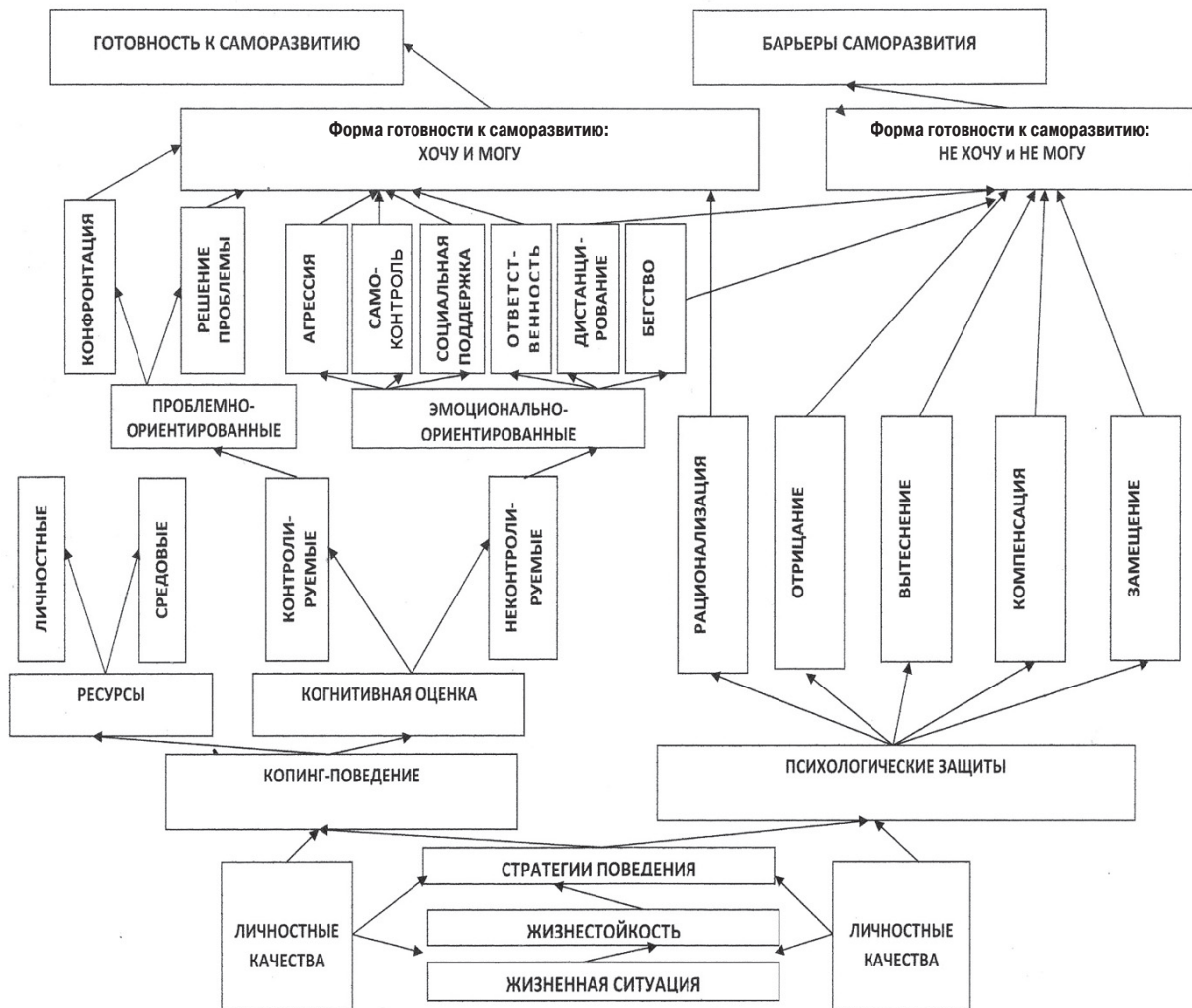
В ходе эмпирической части исследования в качестве диагностического инструментария использовались: тест «Готовность к саморазвитию» В. Л. Павлова, опросник «Совладание с трудными жизненными ситуациями» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, Опросник Плутчика – Келлермана – Конте «Эго-защиты», «Опросник ОСС (WCQ)» и тест «Доминирующая стратегия психологической защиты» А. Мехрабян. Эмпирическую базу исследования составили 188 студентов педагогического института.

### Результаты исследования и их обсуждение

Корреляционный анализ по критерию Пирсона показал наличие достоверно значимых (от  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,01$ ) взаимосвязей в составе исследуемых компонентов, различающихся по силе и композиционному построению. В результате научно-теоретического анализа разработанности изучаемой проблемы и собственного эмпириче-

ского исследования была разработана модель формирования готовности к саморазвитию (рисунок).

В представленной модели показано, что поведение человека в трудной жизненной ситуации определяется уровнем развития его жизнестойкости, которая обуславливает стратегии поведения: копинг-поведение или психологическую защиту. На выбор стратегий поведения и уровень жизнестойкости оказывают влияние личностные качества. Для студентов, использующих стратегию «копинг-поведение», характерны следующие личностные качества: восприятие жизненных событий как желательных и контролируемых, позитивное мироощущение, повышенное качество жизни, способность превращать препятствия и стрессы в источник роста и развития, чувства своей значимости и ценности, открытость окружающей среде и обществу, мотивация к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, способность выбирать собственную деятельность, свой путь, способность к саморегуляции, готовность к риску, миролюбие.



Модель формирования готовности к саморазвитию



Наиболее выраженными личностными характеристиками лиц, склонных в трудных жизненных ситуациях к стратегии психологических защит, являются: невысокая самооценка, низкий социальный интерес, ограничение взаимоотношений с окружающими, недостаточная самомотивация к деятельности, ощущение собственной беспомощности и пассивности, повышенный уровень конфликтности, восприятие трудных жизненных ситуаций как нежелательных, приводящих к дистрессу, уход от них; приверженность к «идущему вниз социальному сравнению», восприятие мира как источника опасностей, окрашенное пессимизмом мировоззрение, ощущение отверженности, нахождения себя вне жизни.

Стратегия копинг-поведения определяется как средовыми, так и личностными ресурсами. К средовым относятся: социальная поддержка в виде информации, приводящей человека к мысли о том, что его любят, ценят, заботятся о нем, что он является членом социальной среды в форме социальных сетей, поиск и восприятие социальной поддержки; материальные и технические возможности, которые можно использовать в трудной жизненной ситуации.

К личностным ресурсам мы отнесли: «Я-концепцию», локус контроля, низкий нейротизм, эмпатию, аффилиацию, общительность, такой коммуникативно-личностный ресурс, как чувствительность к отвержению в процессе межличностного взаимодействия, когнитивные способности, душевное здоровье, оптимизм, веру в себя, чувство собственной ценности, способность упрощать жизненные трудности.

Выбор механизмов совладания и поведения человека в сложной жизненной ситуации определяется ее когнитивной оценкой, целью которой является анализ угрожающей ситуации, в ходе которого она определяется как отягощающая или превышающая личностные ресурсы.

Опираясь на исследования Р. Лазарус и С. Фолкман [10], мы выделили два типа когнитивной оценки: когда ситуация оценивается как контролируемая и когда – как неконтролируемая. В первом случае возможна реализация проблемно-ориентированной стратегии поведения. Эмоционально-ориентированный тип совладания возникает в неконтролируемых ситуациях, в том случае, когда когнитивная оценка свидетельствует о невозможности позитивно разрешить ситуацию. Как показал анализ корреляционных взаимосвязей, для испытуемых с формой готовности к саморазвитию «хочу знать себя и могу самосовершенствоваться» наиболее выраженными стратегиями поведения в трудных жизненных ситуациях являются проблемно-ориентированное поведение (конфронтативный копинг и планирование решения проблемы), а также эмоционально-ориентированные копинг-стратегии (дистанцирование,

самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, положительная переоценка).

У испытуемых с формой готовности к саморазвитию «Не хочу знать себя и не могу саморазвиваться» в качестве барьеров саморазвития выступают механизмы психологических защит: интеллектуализация, вытеснение, отрицание, компенсация, замещение.

### Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что готовность к саморазвитию определяется наличием у человека продуктивных стратегий копинг-поведения, его личностных качеств и ресурсов. Данная теоретическая модель предоставляет возможность в педагогической практике обеспечить условия, определить задачи и подобрать средства для формирования жизнестойкости, развития конструктивных и эффективных способов взаимодействия человека с трудными жизненными ситуациями. На основе представленной модели можно организовать работу для преодоления барьеров саморазвития у студентов с низкой выраженностью готовности к этому процессу.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
2. Куликова Л. Н. Саморазвитие личности : психолого-педагогические основы : учеб. пособие. Хабаровск, 2005. 320 с.
3. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М., 2004. 256 с.
4. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб., 2006. 480 с.
5. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журн., 1984. № 4. С. 65–74.
6. Якобчук А. Р. Акмеологические особенности продуктивных учителей начальных классов : дис. ... канд. психол. наук. Шуя, 2001. 213 с.
7. Горноста́й П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема. Проблемы саморазвития личности : методология и практика : сб. науч. тр. М., 2001. С. 126–138.
8. Кроник А. А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 71 с.
9. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // J. of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, № 2. P. 265–274.
10. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N.Y., 1984. 445 p.
11. Либина А. В. Совладающий интеллект. Успешное разрешение жизненных трудностей. М., 2008. 400 с.



12. Wiebe D. J. Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms // *J. of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 60, № 1. P. 89–99.
13. Nagy S., Nix Ch. L. Relations between preventive health behavior and hardiness // *Psychological Reports*. 1989. Vol. 65. P. 339–345.
14. Scheier M. F., Carver C. S. Dispositional optimism and physical well being : The influence of generalized outcome expectancies on health. Special Issue : Personality and Physical Health // *J. of Personality*. 1989. Vol. 55, № 2. P. 169–210.
15. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993. 144 с.

## References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Strategia zhizni* (The life strategy). Moscow, 1991. 299 p.
2. Kulikova L. N. *Samorazvitie lichnosti: psikhologo-pedagogicheskie osnovy: Uchebnoe posobie* (The personality's self-evolution: psychological and pedagogical basis: The study guide). Khabarovsk, 2005. 320 p.
3. Maralov V. G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya: Uchebnoe posobie dlya studentov srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* (The basis of self-cognition and self-evolution: The study guide for students of pedagogical colleges). Moscow, 2004. 256 p.
4. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti* (The psychology of personality's adaptation). St. Petersburg, 2006. 480 p.
5. Safin V. F., Nikov G. P. Psikhologicheskij aspekt samoopredeleniya (The psychological aspect of self-determination). *Psikhologicheskij zhurnal* (The psychological magazine), 1984, № 4, pp. 65–74.
6. Jakobchuk A. R. *Akmeologicheskie osobennosti produktivnykh uchitelej nachal'nykh klassov: Diss. kand. psikhol. nauk* (The acmeological features of productive lower grades' teachers: Diss. ... cand. psychol. sciences). Shuya, 2001. 213 p.
7. Gornostay P. P. Gotovnost' lichnosti k samorazvitiyu kak psikhologicheskaya problema (Personality's readiness for self-evolution as a psychological problem). *Problemy samorazvitiya lichnosti: metodologiya i praktika: Sbornik nauchnykh trudov* (Problems of personality's self-evolution: methodology and practice: The collection of scientific articles). Moscow, 2001, pp. 126–138.
8. Kronik A. A. *Sub'ektivnaya kartina zhiznennogo puti kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya, diagnostiki i korrektsii: Dis. ... d-ra psikhol. nauk* (The subjective picture of life journey as object of psychological research, diagnostics and correction: Dis. ... doct. psychol. sciences). Moscow, 1994. 71 p.
9. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health. *J. of Personality Assessment*, 1994 Oct., vol. 63 (no. 2), pp. 265–274.
10. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. N.Y., 1984. 445 p.
11. Libina A. V. *Sovladajushij intellekt. Uspeshnoe razreshenie zhiznennykh trudnostej* (Coping-intelligence: the successful overcoming of life obstacles). Moscow, 2008. 400 p.
12. Wiebe D. J. Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms. *J. of Personality and Social Psychology*, 1991 Jan., vol. 60. (no.1), pp. 89–99.
13. Nagy S., Nix Ch. L. Relations between preventive health behavior and hardiness. *Psychological Reports*, 1989 Aug., vol. 65, pp. 339–345.
14. Scheier M. F., Carver Ch. S. Dispositional optimism and physical well being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Special Issue: Personality and Physical Health. J. of Personality*, 1989 Jun., vol. 55 (no. 2), pp. 169–210.
15. Freyd A. *Psikhologiya «Ya» i zachshitnye mekhanizmy* (Self-psychology and defence mechanisms). Moscow, 1993. 144 p.

УДК 159.9

## РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ ЛИЧНОСТИ

Ю. В. Пайгунова<sup>1</sup>

Поволжская государственная академия  
физической культуры, спорта и туризма (Казань, Россия)  
E-mail: paigunova @ yandex.ru

**Аннотация.** Обсуждается проблема развития толерантности личности в онтогенезе. Приведены данные анализа психологических концепций (концепции стадийного развития интеллекта,

<sup>1</sup> Пайгунова Юлия Викторовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра социально-экономических дисциплин, сервиса и туризма, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма; ул. Деревня Универсиады, 33, г. Казань, 420138, Россия.

психоаналитической концепции культуры, психоаналитической теории), лежащих в основе современной методологии в исследовании развития толерантности личности, позволяющие утверждать, что индивидуальное развитие толерантности повторяет стадии ее общесоциального, исторического развития. Представлена авторская схема онтогенетических этапов развития личности и уровней развития толерантности, основанием которой выступает принцип единства филогенеза и онтогенеза, сформулированный





Э. Геккелем. Выделены основные этапы формирования толерантности личности: латентный; эмпирический; коллективистский или конформный; созревающий или кризисный, эгоцентрический; зрелый. Описаны основные психологические барьеры формирования толерантности на этапах детства и юности: несформированность когнитивной сферы; слабая способность к рефлексии; высокая внушаемость, поведенческий конформизм; низкая внушаемость, скепсис, протестное поведение. Автор приходит к выводу, что толерантность как свойство личности трансформируется, эволюционируя в процессе жизненного развития, развиваясь от своих простейших форм к наиболее сложным.

**Ключевые слова:** личность, толерантность, онтогенез, возрастные изменения толерантности как свойства личности, барьеры формирования толерантности.

### Tolerance Development in Ontogenesis of a Personality

Yu. V. Paygunova<sup>2</sup>

**Abstract.** The article is about the problem concerning tolerance development of a personality in ontogenesis. It presents the analysis data of psychological conceptions (conception of stage brain building, psychoanalytical conception of culture, socio-analytical theory) that form the basis for modern methodology in researching tolerance development of a personality and give an opportunity to confirm that individual tolerance development repeats the stages of its general social and historical development. The author presents his scheme of ontogenetic stages of personality development and levels of tolerance development the basis for which is the principle of phylogenesis and ontogenesis unity formulated by E. Haeckel. The article views the main stages of personality tolerance formation: latent; empirical; collectivist or conformal; maturing or crisis, egocentric; mature. It describes the main psychological barriers of tolerance formation at the stages of childhood and youth: non-formedness of cognitive sphere; weak ability to reflection; high suggestibility, behavioral conformism; low suggestibility, scepticism, and protest behavior. The author comes to the conclusion that tolerance as the feature of a personality is transformed, evolving in the process of life development, developing from its primitive up to more complex forms.

**Key words:** personality, tolerance, ontogenesis, age tolerance changes as personality features, barriers of tolerance formation.

### Введение

По мнению большинства исследователей, парадигма толерантности, охватывающая такие направления, как глобализации мышления, межкультурные коммуникации и культура межличностного общения, становится доминантой западной системы развития воспитания и обучения в последние десятилетия. Основу для создания инструментов формирования толерантности в педагогической практике должен составить анализ изменений этой характеристики на протяжении развития личности. Определение «толерантности» многоаспектное и может рассматриваться в

психологии и педагогике как с позиции личности, ее установок, ценностей, так и с точки зрения ее воспитания, развития.

Толерантность в качестве индивидуально-личностной характеристики человека, безусловно, имеет особенности развития в каждом возрастном периоде, и формировать толерантность, например, у подростка надо другими методами и средствами, нежели у ребенка более младшего или более старшего возраста.

### Теоретико-концептуальные основания исследования проблемы развития толерантности в онтогенезе личности

В качестве теоретической канвы, позволяющей раскрыть динамику развития явления толерантности в возрастном аспекте, по нашему мнению, прекрасно подходит общеметодологический принцип единства филогенеза и онтогенеза, сформулированный Э. Геккелем. В применении к предмету нашего анализа он означает, что индивидуальное развитие толерантности повторяет стадии ее общесоциального, исторического развития. Названный принцип обнаруживает себя в концепциях выдающихся зарубежных ученых – Ж. Пиаже (концепция стадийного развития интеллекта), З. Фрейда (психоаналитическая концепция культуры), Р. Хогана (социоаналитическая теория), в трудах отечественного классика психологии академика А. Н. Леонтьева. Стадийное развитие принципа толерантного взаимодействия в системе морально-нравственных норм человечества, на наш взгляд, имеет соответствующее отражение в онтогенезе личности отдельного человека.

Первый, выделяемый нами онтологический этап развития личности – «собственно детский» – соответствует филогенетическому доцивилизационному этапу развития человечества. Безусловно, принцип толерантного взаимодействия существовал и на стадии первобытного общества, где первичным естественным морально-нравственным регулятором поведения человека выступала система табу. Система запретов, регламентирующих всю жизнь первобытного человека, касалась и таких аспектов, как регуляция агрессии, конфликтного поведения. В своей знаменитой работе «Тотем и табу» З. Фрейд указывал на происхождение культуры как регулирующего фактора социальных отношений. Именно в попытке урегулировать социальные отношения он усматривал первичный культурный элемент. Не будь такой попытки, эти отношения подчинялись бы произволу, т.е. устанавливались бы в зависимости от интересов и влечений физически наиболее сильного индивида. Фрейд афористично обозначил принцип толерантного взаимодействия в первобытном обществе: «Первый человек, который бросил ругательство вместо камня, был

<sup>2</sup> Paygunova Yulia Viktorovna – candidate of psychological sciences, senior teacher, the Chair of Social and Economic Disciplines, Service and Tourism, Volga Region State Academy of Physical Training, Sports and Tourism; 33, Derevnay Universiadi street, Kazan, 420138, Russia.



творцом цивилизации». Совместная жизнь в социуме впервые стала возможной лишь с формированием большинства, которое, объединившись против каждого индивида в отдельности, обрело социальную власть. Замена власти индивида на власть общества явилась решающим по своему значению шагом культуры. Сущность его в том, что члены общества ограничивают себя в своих возможностях удовлетворения влечений, тогда как индивид не признает каких бы то ни было ограничений. Посредством табу, обычая, а впоследствии морали и закона вводятся дальнейшие ограничения, охватывающие всех членов общности. Ученый отказывался воспринимать индивидуальную свободу как благо цивилизации, считая ее малоценной, в условиях, когда индивид не может ее защитить [1].

«Культурные запреты» господствуют в огромной области социальных отношений между людьми. Культура неизбежно требует принесения в жертву агрессивных склонностей человека. Не следует, однако, забывать, что подобная жертва в сфере удовлетворения влечений, навязанная сверху, чревата внутренним бунтом. Если вернуться к вопросу о становлении толерантности в детском возрасте, то стоит отметить, что внушенные с помощью запрета нормы морали у детей, как правило, оказываются крайне неустойчивыми. Нередко у ребенка борьба между Супер-Эго и Эго заканчивается в пользу последнего. Особую опасность представляет использование строгих запретов, подкрепленных наказанием, как средство воспитания в процессе ранней социализации, поскольку ребенок повинуеться только до тех пор, пока за ним наблюдают, и может активно не принимать правил приемлемого поведения в дальнейшем, демонстрируя лишь внешнюю лояльность по отношению к власти взрослого. Проявленная толерантность несет в себе, с одной стороны, утверждение свободы индивида, а с другой – ограничение этой свободы. В частности, это объясняет истоки немотивированной детской жестокости, которая сама по себе является продуктом естественной агрессивности, присущей человеческому индивиду, но сдерживается под угрозой наказания за запрещенные действия со стороны более сильной, влиятельной фигуры, как правило, взрослого – родителя, воспитателя и т.д.

Запрещение (табуация) определенных (агрессивных) поступков является действенным инструментом воспитания толерантности только на стадии дошкольного детства. В ситуации, когда критериальные оценки «хорошо – плохо» еще не имеют серьезного личностного обоснования, дихотомия «запрещаемый поступок» – «одобряемый поступок» является основным ориентиром для ребенка. Иллюстрацией к данной форме поведения могут служить результаты, полученные нами в ходе экспериментальной

работы со старшими дошкольниками. Мы предлагали им оценить условную проблемную ситуацию, в которой персонажи – дети – вступают в конфликт из-за того, что один из детей нечаянно ломает игрушку другого, а последний наказывает обидчика с применением физического насилия. Детям – дошкольникам – предлагалось оценить поступки персонажей с точки зрения допустимости и недопустимости представленного поведения. Стимульным материалом выступали несколько рисунков с пояснениями, отражающими развитие конфликтной ситуации. При интерпретации дети негативно оценивали поступки как первого, так и второго персонажей, отмечая, что «ломать игрушки запрещено», «драться запрещено». При попытке оценить степень проявленной агрессии в поступках персонажей (при ответе на вопрос: «Кто из детей поступил хуже и почему?») дети испытывали затруднения, считая оба поступка одинаково недопустимыми, т.е. «не разрешенным». Таким образом, дети демонстрировали ориентацию лишь на негативные последствия поступков персонажей, игнорируя мотивацию поступков.

Показателем формирования более высокого уровня толерантности у детей на данном этапе является переход от внешней табуации определенных поступков к их внутренней табуации. Обращаясь к филогенетическому развитию толерантности, отметим, что табу, выступая наиболее древним регулятором социального поведения, переживало трансформацию в направлении от подавления социально-опасных влечений под угрозой внешнего воздействия к внутреннему самоограничению индивида, хотя и без внутренней психологической рефлексии табуированных влечений. «Табу не задается, например, как заповедь Бога или требование закона, но осуществляется под влиянием ничем не объяснимой мистической боязни определенных актов <...> Эта боязнь связана с представлением о неизбежной каре, которая отнюдь не сводится к реальному наказанию, осуществляемому руками сородичей. Преступивший запрет сам, без вмешательства извне, переживает психологическое состояние глубокой депрессии от этого, что часто приводит к заболеванию и даже смерти» [1].

С вступлением в подростковый период социализации человек начинает присваивать новые нормы социального взаимодействия, в целом опирающиеся на принцип «нормы возмездия». Принцип воздаяния «око за око», широко используемый в ветхозаветный период истории человечества, лимитирует поведенческие реакции на фрустрирующее воздействие с опорой на норму справедливости. Здесь наблюдается значительный шаг в сторону интериоризации морально-нравственных норм. Толерантность из «навязанной» становится благоприобретенной. Если снова обратиться к упомянутому трактату



Фрейда «Тотем и табу», следующим культурным требованием, последовательно возникшим в ходе филогенеза, стало требование установления социальной справедливости, понимаемой как гарантия того, что раз установленный определенный порядок не будет нарушен в пользу отдельного индивида. В дальнейшем культурное развитие было направлено на то, чтобы право не превращалось в произвол небольшого сообщества (касты, сословия, племени), которое занимало бы по отношению к более широким массам положение правящего посредством насилия отдельного индивида. Если провести параллель между данным периодом цивилизационного развития человечества и онтогенетическим периодом ранней юности, то можно понять, каким образом формируется толерантность на этапе взросления личности. Неслучайно соблюдение справедливости воздаяния по заслугам и проступкам является необходимым требованием при воспитательной работе с подростками.

На новом историческом витке человечество вывело новую формулу толерантности, впервые закрепленную в Новом Завете, – «Если ударят тебя по левой щеке, подставь правую». Эта формула предусматривает распространение толерантного отношения за пределы фрустрирующего воздействия, заставляя сдерживать собственный агрессивный ответ на агрессию, идущую извне. Проявление истинной, осознанной терпимости субъектом онтогенетически соответствует этапу вступления в зрелость. Чем же опосредована для человека необходимость социальной терпимости на данном этапе? В данном случае толерантность личности не основывается на запрете, а исходит из внутреннего побуждения личности и продиктована ролью родителя, заботой о потомстве. Практически во всех культурах вступление личности в фазу зрелости определяется по ее готовности вступить в брачно-семейные отношения, готовности к исполнению роли матери или отца. Помимо других специальных качеств роль родителя предполагает проявление значительной терпимости, доходящей до жертвенности. Здесь подчинение собственного «Я» личности происходит не под воздействием силового принуждения, а опирается на проявление альтруистического начала в человеке. Заметим, что каждодневная забота о ребенке предполагает неизбежное ущемление даже базовых потребностей родителя (например, в полноценном отдыхе, сне). Вместе с тем родительскую позицию отличает высокий уровень терпимости, без которой возможность продолжения рода вообще была бы поставлена под угрозу. Неслучайно в христианстве, религиозном учении, утверждающем новую формулу социального взаимодействия, с принципом толерантности, возведенным в абсолют, Бог предстает в триедином образе – Сына, Отца и Святого Духа. Для анализа

проблемы толерантности важно появление в этой триаде именно образа Бога Отца – Отца, пекущегося о своих чадах, Отца всепрощающего. Сама идея расширения границ толерантности, вплоть до самопожертвования, возникает у человека в связи с осознанием и принятием родительской роли, что возможно лишь при достижении определенной возрастной и личностной зрелости.

### Результаты исследования и их обсуждение

Исходя из представленной концепции, можно выделить различные уровни развития толерантности, соответствующие определенным онтогенетическим периодам развития, по отношению к которым определяется специфическая задача этапа и выстраивается схема педагогического воздействия. Рассмотрим соотношение возрастных границ, онтогенетических этапов развития личности и уровней развития толерантности (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение границ возрастных, онтогенетических периодов развития и этапов формирования толерантности

Онтогенетический период	Возрастной период	Этап формирования толерантности
Ранний детский	До 2–3 лет	Латентный
Собственно детский	От 3 до 7 лет	Эмпирический
Подростковый	От 8 до 14 лет	Коллективистский (конформный)
Юношеский	От 15 до 18 лет	Созревающий (кризисный, эгоцентрический)
Взрослый	Свыше 18 лет	Зрелый

Хотя мы и упоминаем возрастные границы, соответствующие определенному этапу формирования толерантности, вместе с тем они являются достаточно условными, и принципиальное значение имеют онтогенетические, индивидуально-личностные темпы развития.

Дадим описательную характеристику каждого этапа развития толерантности. Выделяемый нами латентный этап, соответствующий раннему детскому периоду развития, от новорожденного до 1–2 лет, несмотря на слабую сформированность когнитивной сферы ребенка, является фундаментальным для формирования толерантности. Детскими психологами этот период признается решающим для установления эмоциональной защищенности ребенка и способности к установлению эмоциональных привязанностей. Существенной особенностью этого этапа является то, что толерантность, изначально развиваясь как терпеливость, т.е. адаптивное свойство индивида, позволяющее приспособляться к различным



воздействиям внешней среды (в том числе и фрустрирующего характера), превращается в толерантность как терпимость – форму социального отношения.

Главной характеристикой этого этапа является переход от рефлекторного к психическому познанию мира. Полноценное удовлетворение органических потребностей младенца приводит к формированию новых потребностей (в получении впечатлений, движении, общении со взрослыми), на основе которых осуществляется дальнейшее психическое развитие [2].

Даже в столь раннем возрасте дети проявляют различие в порогах толерантности, что, прежде всего, объясняется физиологическими причинами – врожденными свойствами нервной системы, темпераментом. Специалисты по раннему развитию детей отмечают, что часть из них изначально имеет сниженный порог толерантности, связанный с более низким порогом нервно-психической устойчивости к внешним раздражителям. На данном этапе толерантность ребенка буквально равна его терпеливости, т.е. устойчивости к стрессорному воздействию внешних факторов и способности выдерживать состояния вынужденного дискомфорта. Формирование толерантности уже как психического реагирования на фрустрирующее воздействие у ребенка происходит через механизм социального опосредования, в котором ведущая роль отводится представителям ближнего круга – матери, родителям, членам семьи. В норме ребенок обычно проявляет высокую избирательность по отношению к тому, от кого, например, исходит утешающее воздействие. Матери легче всего успокоить ребенка, сначала используя для этого наиболее простые механизмы рефлекторного воздействия (покормить, погладить, прижать к себе), а потом – прибегая к более сложному механизму речевого воздействия для опосредованного утешения ребенка («Потерпи, мой милый!», «Ну-ну, успокойся, сейчас пройдет», «Не плачь, я сейчас подойду» и т.д.). «Обозначая» для ребенка пороги реагирования на фрустрирующий фактор, мать управляет не только поведением, но эмоциональным самочувствием ребенка, постепенно изменяя вектор реагирования с рефлекторного на психический. В дальнейшем происходит постепенное расширение круга лиц, влияющих на степень проявляемой реакции ребенка на фрустрацию.

Другой, специфической чертой данного этапа является то, что развитие эмоциональной сферы несколько опережает развитие когнитивной сферы ребенка. Максимальное воздействие на формирование толерантности ребенка происходит на данном этапе через эмоциональную сферу, поэтому условно его можно назвать эмоциональным.

Следующим этапом формирования толерантности, выделяемым нами, является период

дошкольного детства. В это время ребенок, приобретая все большую автономность, осознает себя «источником воли», начинает осуществлять саморегуляцию потребностей и желаний [3]. Называя этот период становления толерантности эмпирическим, мы хотим подчеркнуть важнейшее достижение данного этапа – ребенок начинает постигать границы не только своей, но и чужой терпимости. Он включается в процесс социального экспериментирования, определяя границы волевого регулирования своего и чужого поведения. Детские психологи, анализируя возрастные кризисы этого периода (например, кризис возраста трёх лет), выделяют психолого-педагогическую проблему развития толерантности, связанную с приобретением навыков позитивного общения, приемлемых форм обособления себя от окружающих, возможных в условиях появления рефлексии себя и других людей. Указывая на кризис возраста трех лет, стоит подчеркнуть, что именно в это время ребенок начинает впервые подчинять свое индивидуальное «Я» воле других, часто не персонифицированной, т.е. социальной. Родители совместно формируют первые правила социального общежития для ребенка. Характерно, по крайней мере, для педагогической культуры славянских, тюрских народов, что мать, запрещая что-то ребенку либо порицая его, ссылается на авторитет отца («Я скажу папе, что ты меня не слушаешься»). Таким образом, мать противопоставляет воле ребенка не только свою волю, но и волю еще одного человека, т.е. противопоставляет индивидуальной воле ребенка волю социальной группы (в данном случае – родительской, семейной). Социализирующие нормы в японской национальной культуре, представляющей яркий образец культуры коллективистского типа, предусматривают построение своего поведения с опорой на постоянное социальное отражение. Японские матери поощряют или наказывают своих детей словами: «Я счастлива» или «Я расстроена» [4]. Постепенно социальный круг расширяется за счет группы родственников, педагогов дошкольного воспитания, других детей и взрослых.

Коллективистский этап формирования толерантности связан с новой степенью включенности в социальные отношения, что определяется вступлением в период школьного детства. Если референтной группой до этого для ребенка являлась семья, в которой терпимость к его поступкам была определена системой детско-родительских отношений, то сейчас он сталкивается с необходимостью подчинять свои потребности и желания коллективной воле. На этом этапе ребенок получает объективную оценку окружающих своих способностей, личностных и, прежде всего, социально-личностных качеств. К социально-психологическим феноменам, влияющим в этот период на формирование толерантности личности, стоит





относительно конформность, высокую внушаемость установочных образований. Конформизм подростков в формировании толерантности играет двойную роль, с одной стороны, делая их легким объектом позитивного педагогического влияния, обычно акцентирующего важность моральных, толерантных аспектов поведения, с другой стороны, делая их уязвимыми и перед негативными идеологическими манипуляциями. Не секрет, что главным объектом воздействия различных молодежных субкультурных сообществ, в том числе и склонных к делинквентности, выступают подростки. Помимо этого конформизм выступает личностной предпосылкой, усиливающей чувство социальной идентичности человека. Согласно когнитивистской теории социальной идентичности, специфика групповой категоризации состоит в том, что групповая идентификация (осознание принадлежности к группе) неразрывно связана с другим когнитивным процессом – дифференциацией (или оценочным сравнением) категоризируемых групп [5]. Именно в результате процесса сравнения своей группы с другими социальными объектами индивид в поиске позитивной социальной идентичности стремится самоопределиться, обособиться от других, утвердить свою автономность. При этом индивиды, согласно Г. Теджвелу, активно стремятся установить позитивно оцениваемые отличия между своей и другими группами, что приводит к развитию ингруппового фаворитизма и аутгрупповой враждебности. Подростковый этап развития толерантности личности отличают высокая степень зависимости индивидуальных установок от установок референтных групп, обостренное чувство социальной идентичности, что предполагает рассмотрение толерантных и интолерантных установок личности в дискурсе «индивидуальное – социальное». «Социоцентризм» подростка выступает основой для формирования его толерантных и интолерантных установок. К слову, в классических экспериментах американских социопсихологов Г. Теджвела и Дж. Тернера по изучению феноменов групповой враждебности и ингруппового фаворитизма участвовали именно подростки.

Возвращаясь к теме онто-филогенетического параллелизма в развитии толерантности, отметим, что существующие проявления межгрупповой интолерантности (национализм, расизм, этноцентризм, шовинизм) стоит рассматривать как атавизм подросткового мышления и поведения уже не на индивидуальном, а на социальном уровне. К. Юнг назвал состояние людей в начале XX в. «безмерно разросшимся и раздувшимся детским садом», фиксируя таким образом «инфантилизацию» общественных социальных установок в условиях нарастающих политических, цивилизационных кризисов [6]. Отметим, что к началу XXI в. ситуация несколько не изменилась.

Названный нами следующий этап становления толерантности как «созревающий (кризисный, эгоцентрический)» онтогенетически соответствует юношескому периоду развития личности, связанному с формированием индивидуальных ценностных ориентаций, принципов и других морально-нравственных императивов. Происходящая в юношеском возрасте аксиологическая революция обусловлена внутренней кризисностью, содержание которой связано с процессами самоопределения, становления рефлексии и способов самореализации в социальном пространстве. Юношеский период в теории развития нравственности Л. Кольберга рассматривается как этап выхода моральных установок индивида на постконвенциональный уровень, где господствует стремление определять моральные ценности и принципы, которые имеют значение и применяются независимо от авторитета групп и личностей, представляющих эти принципы, и независимо от идентификации индивидуума с этими группами [2]. Нравственные действия управляются самостоятельно выбираемыми человеком, общечеловеческими этическими принципами. Юношеский аксиологический бунт на самом деле способствует расширению границ толерантности и выводит толерантность на новый уровень. Согласно Кольбергу следующими ступенями нравственного развития индивида выступают легалистская ориентация на социальный договор (пятая ступень), где правильное поведение определяется как реализация всеобщих индивидуальных прав, и ориентация на универсальный этический принцип (шестая ступень).

В выделяемой нами онтогенетической периодизации развития толерантного взаимодействия следующей ступенью является обретение личностно зрелой, осознанной установки на толерантность. В период взрослости происходит ускорение социального развития личности, максимальное вовлечение ее в различные сферы общественных отношений и деятельности. Зрелый уровень в норме характеризуется целостностью и устойчивостью ценностных образований, высоким уровнем рефлексии мотивов поведения, что проявляется и в высоком уровне толерантности. Решающим признаком зрелости является осознание человеком ответственности и стремление к ней. Психологически ответственное лицо – это личность, отвечающая за содержание своей жизни, прежде всего, перед собой и другими людьми [7]. Можно утверждать, что толерантность есть интегративная характеристика зрелости личности. Она предполагает сочетание высокого уровня терпения как способности личности сохранять выдержку, самообладание, несмотря на наличие фрустратора, и высокий уровень терпимости как аспект социального поведения, заключающий в себе уважение или признание равенства других



субъектов и отказ от насилия, репрессивности, агрессии. Представленные характеристики возрастных этапов позволяют выявить и основные педагогические проблемы в формировании толерантности на каждом этапе, играющие роль своеобразных барьеров (табл. 2).

Таблица 2

**Основные психологические барьеры формирования толерантности на этапах детства и юности**

№	Этап становления толерантности	Основные психолого-педагогические барьеры этапа
1	Латентный	Несформированность когнитивной сферы
2	Эмпирический	Слабая рефлексия себя и других
3	Коллективистский (конформный)	Высокая внушаемость, поведенческий конформизм
4	Созревающий (кризисный, эгоцентрический)	Низкая внушаемость, скепсис, протестное поведение, трансформация ценностных ориентаций

Педагогические проблемы – несформированность когнитивной сферы, преобладание эмоциональных процессов познания мира над когнитивными в младенчестве, слабая рефлексия себя и других в детском возрасте, конформизм в отрочестве, протестное поведение, нигилизм и ригидность социальных установок в юношестве. В наших эмпирических исследованиях (2010–2011 гг.) мы ставили задачей изучить различия в уровне толерантности, в мотивации толерантных и интолерантных поступков представителей разных возрастных групп: подростков, юношей, взрослых. Зависимость повышения общего уровня толерантности от возраста испытуемых была зафиксирована на уровне статистической тенденции. В пользу изложенных нами положений свидетельствуют результаты, полученные украинской исследовательницей В. Н. Павленко, которая в рамках пилотного украинско-австралийского проекта по изучению толерантности поставила задачу эмпирически проанализировать возрастную динамику в становлении толерантности среди учеников средних и высших учебных заведений [8]. В исследовании трех возрастных подгрупп (двенадцатилетние, шестнадцатилетние школьники, двадцатилетние студенты) В. Н. Павленко констатирует существенное возрастание многих параметров толерантности у представителей более старших возрастных групп, наиболее существенным из которых является показатель возрастания требовательности к собственным проявлениям толерантности.

**Заключение**

Естественная динамика развития толерантности указывает на то, что толерантность как

свойство личности должна «созреть», постепенно трансформируясь, эволюционируя в процессе жизненного развития, развиваясь от простейших форм к наиболее сложным.

**Список литературы**

1. Фрейд З. Тотем и табу. М., 2009. 320 с.
2. Четкарева И.А. Марийская народная педагогика. Йошкар-Ола, 1999. 175 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. М., 1999. 495 с.
4. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию : учеб. пособие. М., 1999. 224 с.
5. Tajfel H., Turner S. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. Chicago, 1986. P. 7–24.
6. Юнг К. Г. Конфликты детской души. М., 1997. 336 с.
7. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2003. 512 с.
8. Павленко В. Н. Развитие толерантности : теоретический и эмпирический аспекты // Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе : материалы междунар. науч. конф. (Балашов, 18–20 сент. 2003 г.). Балашов, 2003. С. 260–265.

**References**

1. Frejd Z. *Totem i tabu* (Totem and taboo). Moscow, 2009. 320 p.
2. Chetkareva I. A. *Marijskaya narodnaya pedagogika* (Mari national pedagogics). Joshkar-Ola, 1999. 175 p.
3. Mukhina V. S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: Uchebnik dlya studentov vuzov* (Age psychology: developmental phenomenology, childhood, adolescence: The study guide for students of universities). Moscow, 1999. 495 p.
4. Lebedeva N. M. *Vvedenie v etnicheskuyu i kross-kul'turnuyu psikhologiyu: uchebnoe posobie* (Introduction into ethnic and cross-cultural psychology: the study guide). Moscow, 1999. 224 p.
5. Tajfel H., Turner S. The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations*. Chicago, 1986, pp. 7–24.
6. Yung K. G. *Konflikty detskoj dushi* (The conflicts of child's soul). Moscow, 1997. 336 p.
7. Gamezo M. V., Petrova E. A., Orlova E. M. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya* (Age and pedagogical psychology). Moscow, 2003. 512 p.
8. Pavlenko V. N. Razvitie tolerantnosti: teoreticheskij i empiricheskij aspekty (Development of tolerance: theoretical and empirical aspects). *Etnopsikhologicheskie i kross-kul'turnye protsessy v sovremennom obshchestve: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii (Balashov, 18–20 sent. 2003)* (Ethnopsychological and cross-cultural processes in the modern society: Materials of the international scientific conference { Balashov, September 18–20, 2003}). Balashov, 2003, pp. 260–265.



УДК 316.6

## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ



*Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» (соглашение № 14.В37.21.1009).*

Л. Е. Тарасова<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: let01@mail.ru

**Аннотация.** Раскрывается содержание социокультурного пространства личности через ее аскриптивный статус, обусловленный социальным происхождением, экономическим статусом, местом проживания, территориальной принадлежностью. Обсуждается возможность изучения социокультурного пространства как фактора социальной адаптации личности молодежи на основе дихотомии центр – провинция (город – село). Показано, что к числу кардинальных отличий села от города относится то, что сельская субкультура остается по преимуществу классической субкультурой сельских производителей – традиционалистской, мемориально-ориентированной, в то время как городская обладает отчетливыми прогностическими ориентациями. Отмечено, что процесс социальной адаптации городской и сельской молодежи во многом обусловлен условиями социализации (город – село), отличающимися принципами социальной организации и регуляции жизнедеятельности личности, что приводит к актуализации разных адаптационных механизмов.

**Ключевые слова:** социокультурное пространство, социальная адаптация, личность, молодежь.

### Socio-Cultural Field as the Factor of Youth Personalities' Social Adaptation

The research was held with support from the Ministry of Science and Education of the Russian Federation, agreement № 14.В37.21.1009 «Social-psychological analysis of personality socialization and adaptation processes in the conditions of dynamically developing society».

Л. Е. Tarasova<sup>2</sup>

**Abstract.** The article presents the meaning of socio-cultural field of a personality by its ascriptive status, based on social background, economic status, place of residence and territorial belonging. It discusses the opportunity of socio-cultural field study as the factor of

<sup>1</sup> Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Tarasova Ludmila Evgenievna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahan-skaya street, Saratov, 410012, Russia.

youth personalities' social adaptation on the basis of dichotomy center – province (city – village). It shows that one of the most important differences of a village from a city is that a village subculture primarily remains a classical subculture of village producers – traditionalist, memorial-oriented, while a city one has clear prognostic orientations. The author marks that the process of social adaptation of the city and village youth generally depends on the conditions of socialization (city – village), varying principles of social organization and regulation of life activity of a personality, that leads to actualization of different adaptational mechanisms.

**Key words:** socio-cultural field, social adaptation, personality, youth.

### Введение

Позицию, с которой «стартует» современный молодой человек, во многом определяет аскриптивный статус его личности, обусловленный социальным происхождением, социальным статусом его родителей, местом рождения и тем географическим и социокультурным пространством, в котором протекает его повседневная жизнь.

Социокультурное пространство, в котором оказывается молодое поколение, целесообразно анализировать на основе дихотомии центр – провинция. Не вызывает сомнения тот факт, что социальные процессы имеют разные характер, скорость протекания, степень воздействия на традиционные социальные институты в зависимости от экономического, политического, культурного уровня сообщества, в котором они реализуются.

По мнению В. А. Смирнова [1], можно выделить три основные модели жизненного старта в современной России. Во-первых, это – «образовательная модель», ориентированная на продление периода маргинальности и предусматривающая наличие определенного буфера между периодом детства и взрослостью, создаваемого посредством обучения и вхождения в переходный статус студента. Зачастую этот период позволяет молодому человеку попробовать все прелести «взрослой» жизни, провести их селекцию, сформировать новый круг отношений и деловых контактов, наконец, по окончании учебного заведения обрести пусть и формальный, но социальный статус специалиста.

Во-вторых, обозначена «профессиональная модель», предполагающая вхождение в социальную систему посредством овладения некоторыми



трудовыми и профессиональными навыками непосредственно в процессе трудовой деятельности.

В-третьих, выделена «девиантная модель», когда молодой человек осуществляет свой социальный старт через систему криминальных отношений или девиантных субкультур, зачастую предлагающих более эффективный механизм, с его точки зрения, социального взросления и продвижения по социальной лестнице.

### **Социокультурное пространство в дихотомии центр – провинция**

Не требует доказательств положение, что стартовые позиции провинциальной молодежи находятся гораздо ниже аналогичных ее сверстников из центра, что объясняется отсутствием доступа к качественному образованию из-за недостаточного материального обеспечения и низкого уровня базового среднего образования, низкой социальной активностью жителей провинции, что формирует иждивенческие настроения.

Очевидно, что город как среда обитания отличается от деревни. Город и село отличают разные уровни сложности, принципы социальной организации и регуляции коллективной жизни людей, отличные друг от друга варианты и результаты работы адаптационных механизмов, коммуникативных каналов, моделей социокультурной модернизации, различные структура питания, типы досуга и т.п. Сельская субкультура нашего отечества остается по преимуществу классической субкультурой сельских производителей – традиционалистской, мемориально-ориентированной, в то время как городская обладает отчетливыми прогностическими ориентациями. Недаром в город устремляется нацеленная на перемены в своей судьбе, желающая и готовая изменить свой образ жизни самая активная часть молодых селян. Город изначально был более динамичной средой обитания человека, поскольку города, как правило, рождались на пересечениях торговых путей и являлись своеобразными площадками диалога различных культур, что способствовало развитию толерантности, а впоследствии – и мультикультуральности.

Известный российский общественник А. С. Ахизер выделял следующие критерии, характеризующие город как социокультурный феномен: открытость города, его влияние на новые территории; переход сознания к понятийно-категориальным формам; конкретизация знаний; повышение эффективности форм деятельности людей; изменение контроля общества над личностью; город как урбанизированная территория, постоянно усложняющая картину территориально закрепленных социокультурных связей; активность людей; двойственный характер города: приспособляемость к среде и одновременно ее реконструкция [2].

Центрами развития творческих отраслей экономики являются именно города: они обладают

большим количеством культурных и творческих ресурсов – не только учреждений культуры, образования и научных организаций, но и высокоспециализированными, профессионально и культурно компетентными специалистами, а человеческий фактор имеет особое значение в творческих отраслях экономики. Сегодня в городах проживает более 73% граждан России.

Являясь культурными центрами, города представляют собой территории, готовые к более глубокой модернизации, они – своеобразные аттракторы опережающей модернизации. Городская культура сегодня состоит из нескольких субкультур, основными из которых являются субкультура материальных производителей и субкультура производителей интеллектуальной продукции. Продуктом первой являются вещи и услуги, второй – знания и информация.

Город как среда обитания человека – более искусственное, в значительной степени отчужденное от природы и дегуманизованное пространство. Соответственно, в городах снижается роль соседской общины как института социализации и в значительной мере возрастает роль государственных институтов инкультурации и социализации – системы образования, культурно-досуговых объектов и, в первую очередь, средств массовой коммуникации. Процесс социализации молодежи в городах проходит в единстве адаптации и индивидуализации. И если для индивидуализации как оформления индивидуальных ценностно-социокультурных установок личности город предоставляет множество возможностей, то социокультурная адаптация (консенсуальная гармонизация индивидуальных целей, ценностей, ориентации с социальными нормами) в городе затруднена из-за высокого уровня разобщенности, трудностей при обработке больших объемов информации, высоких темпов коммуникации и городской жизни.

Объективные условия жизни в провинции приводят к неадекватному конструированию молодежью окружающего социального пространства, которое зачастую осознается как опасное, безнадежное, неспособное удовлетворить интересы молодых людей. Даже при наличии каких-либо возможностей реализации своего потенциала молодые провинциалы видят, в первую очередь, проблемы, а не пути их решения.

В последнее время наметилась тенденция к увеличению числа молодых людей, находящихся в разных социокультурных условиях, начинать свой социальный путь с получения высшего образования. При этом для провинциальной молодежи вуз становится фактически единственной надеждой на успешный социальный старт. Важно и то, что в сознании провинциальной молодежи по-прежнему высоки престиж высшего образования и оценка его качества. Но при этом



большое количество опрошенных указывает на то, что качество образования определяется расположением учебного заведения в крупном городе и профессионализмом педагогического коллектива. Такая оценка совпадает с реальным положением дел: вузы небольших городов по своему материально-техническому и кадровому обеспечению зачастую не соответствуют современным требованиям. При этом появление в провинции негосударственных учебных заведений и филиалов крупных центральных государственных вузов не решает указанной проблемы. При таком положении дел молодые люди, ориентированные на образовательную модель жизненного старта, не имеют возможности выбрать то образование, которое будет отражать их жизненные приоритеты; это накладывает отпечаток на те мотивы, которые лежат в основе их выбора учебного заведения. Большинство молодых людей рассматривает образование не как способ получения конкурентоспособной специальности, а как возможность отсрочить наступление взрослости с присущей ей ответственностью, необходимостью самостоятельно обеспечивать себя и свою семью.

В целом типичная модель жизненного старта молодого человека (не относящегося к категории «золотой молодежи») из провинции может быть описана следующим образом: после окончания школы он поступает в высшее учебное заведение. В основе такого поведения лежит несколько мотивационных стратегий: отсрочка наступления «взрослости» как жизненной ситуации, сопряженной с высоким уровнем ответственности (в том числе отсрочка от армии для юношей); обретение особого социального статуса «человек с высшим образованием», что позволяет в дальнейшем более эффективно конкурировать на рынке труда с теми, у кого нет такого образования (конкуренция обычно идет за рабочие места, напрямую не связанные с полученной профессией); возможность для сельской молодежи остаться в региональном центре, что повышает социальный статус и обеспечивает более надежные перспективы дальнейшей жизненной самореализации. По окончании вуза молодой человек устраивается работать в большинстве случаев не по специальности или же начинает получать второе высшее образование в более престижном учебном заведении (в большинстве случаев – в другом регионе).

Таким образом, провинциальная молодежь сегодня имеет ограниченные возможности для эффективного жизненного старта. Данное обстоятельство приводит к эскалации в молодежной среде латентных процессов недовольства, социального пессимизма, неуверенности в завтрашнем дне.

Одним из проявлений ситуации риска, усиленной социокультурным полем российской провинции, является ценностно-нормативный кризис, проявляющийся в разрыве отношений

с традиционными социальными институтами, скрепляющими социальную структуру общества. К таким институтам, безусловно, может быть отнесена семья. Сегодня в России практически повсеместно наблюдается кризис традиционной семьи. В большинстве случаев носителем подобных девиаций является молодежь, встраивающая в социальную практику новые модели семейных отношений. В то же время необходимо отметить, что провинциальная семья зачастую сохраняет важные элементы традиционности, что позволяет рассматривать ее как фактор стабилизации общества и механизм взаимной регуляции консервативных и инновационных компонентов процесса трансформации российского общества. Подтверждением этому могут служить также ответы молодых людей на вопрос об отношении к так называемому гражданскому браку. Как следует из анализа полученных данных, молодые люди из провинции не имеют явно выраженных крайних позиций по данному вопросу (явно положительное или явно отрицательное отношение к гражданскому браку зафиксировано не было). В то же время более половины участников опроса (55,3%) высказали мнение, что гражданский брак возможен лишь до рождения детей, и почти 20% согласились с тем, что регистрация отношений является необходимым условием существования семейной пары. Несмотря на достаточно положительное отношение молодых людей к регистрации брака, что трактуется нами как влияние традиционных институтов, можно наблюдать и процессы их разрушения: более 20% опрошенных указывают на приемлемость для себя гражданского брака.

Процессы трансформации, происходящие сегодня в России, должны быть управляемыми, что позволит на выходе получить более адекватную современности модель общества. Важнейшим механизмом такого управления может стать деятельность по сохранению баланса между разумной традиционностью российского общества и инновационными процессами. Основным объектом такой политики должна стать региональная молодежь, являющаяся в большей степени носителем традиционных ценностей. Сегодня государство практически не дает шансов молодым людям с периферии сохранить свою социокультурную идентичность, достичь успеха и признания в жизни, подтверждением чему может стать анализ социально-экономического положения молодой семьи из провинции – чуть менее половины опрошенных указывают на отсутствие собственного жилья. Необходимо отметить тот факт, что собственное жилье занимает в сознании провинциального человека особое, культовое место. Региональная молодежь не готова, как москвичи или европейцы, всю жизнь снимать жилье. Свой дом для провинциального человека становится важнейшим фактором, определяющим, в том числе, и его от-



ношение к браку и рождению ребенка. При этом, как мы уже отмечали, периферийное поле создает особый тип ментальности, который базируется на принципах социального иждивенчества. Так, большинство опрошенных связывают улучшение своих жилищных условий с органами государственной и муниципальной власти, и лишь пятая часть полагается на собственные силы. Таким образом, риски молодой семьи в РФ возрастают от центра к периферии, усиливаясь за счет низкого социально-экономического уровня жизни молодых людей, особого патерналистского мышления и способа конструирования реальности. В то же время провинциальная молодежь в определенной мере является носителем традиционных культурообразных ценностей и моделей поведения.

### Заключение

Сегодняшняя социокультурная ситуация характеризуется как неравномерностью развития различных регионов страны, так и повышением уровня специализации социальных групп и отдельной личности, что приводит к существенным отличиям во вкусах и интересах, в стандартах потребления и уровне восприятия информации, в коммуникативных навыках и уровне культурной компетенции представителей различных терри-

ториальных и социальных групп. Необходимо повысить качество жизни молодежи, особенно региональной, сформировать у нее адекватные современности жизненные стратегии, обеспечить устойчивое развитие российского общества на ближайшие десятилетия.

### Список литературы

1. Смирнов В. А. Социальные проблемы молодежи российской провинции // Вестн. МГУ. Сер. 18. Социология и политология. 2008. № 2. С. 15–29.
2. Ахизер А. С. Специфика социокультурных конфликтов в России : XX в. // Социокультурные конфликты в истории России. Омск, 2004. С. 20–30.

### References

1. Smirnov V. A. Sotsial'nye problemy molodezhi rossijskoj provintsii (The social problems of youth from Russian provinces). *Vestnik MGU. Ser. 18: Sotsiologiya i politologiya* (MSU reporter. Ser. 18: Sociology and political science), 2008, № 2, pp. 15–29.
2. Akhiezer A. S. Spetsifika sotsiokul'turnykh konfliktov v Rossii (Specificity of sociocultural conflicts). *Sotsiokul'turnye konflikty v istorii Rossii* (Sociocultural conflicts in Russian history). Omsk, 2004, pp. 20–30.

УДК 316.6+159.923

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И СТРАТЕГИИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» (соглашение № 14.В37.21.1009).*

И. В. Малышев<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: iv.999@list.ru

**Аннотация.** Представлены данные эмпирического исследования стратегий копинг-поведения учителей общеобразовательных школ. Исследование выполнено на выборке учителей общеобразовательных школ Саратовской области (n = 50; в возрасте 21–55 лет). Применение комплекса методик – методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и

<sup>1</sup> Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

Р. Даймонда, опросника копинг-поведения в стрессовых ситуациях С. Нормана, Д. Ф. Эндлера, Д. А. Джеймса, М. И. Паркера (в адаптации Т. А. Крюковой), метода сравнительного анализа – позволило выявить в зависимости от уровня адаптированности личности учителя существенные различия в предпочитаемых стратегиях копинг-поведения в стрессовых ситуациях. Установлено, что в выборке учителей с высоким уровнем адаптированности доминирующим является паттерн стратегий копинг-поведения «решение задачи – избегание – эмоции». Представлены данные, свидетельствующие о том, что на разных этапах профессиональной социализации личности учителя весьма существенную





роль в предпочтении стратегий копинг-поведения играет уровень адаптированности личности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб общеобразовательных школ, а также при разработке тренинговых и коррекционно-развивающих программ с целью формирования личностно эффективных стратегий совладания с ситуациями стресса, возникающих в профессиональной деятельности учителя.

**Ключевые слова:** личность учителя, социально-психологическая адаптация, стратегии копинг-поведения, профессиональная социализация личности.

### **Socio-Psychological Personality Adaptation and Strategies of Coping-Behavior of School Teachers in the Process of Professional Socialization**

The research was held with support from the Ministry of Science and Education of the Russian Federation, agreement № 14.B37.21.1009 «Social-psychological analysis of personality socialization and adaptation processes in the conditions of dynamically developing society».

**I. V. Malyshev<sup>2</sup>**

**Abstract.** The article presents the data of the empiric research of strategies of coping-behavior of general education school teachers. The research is made from the sample of Saratov region general education school teachers (n = 50; in the age of 21–55 years old). The use of different methods such as the method of diagnosis of socio-psychological adaptation of C. Rogers and R. Diamond, questionnaire of coping-behavior in stress situations of S. Norman, D. F. Eandler, D. A. James and M. I. Parker (adapted by T.A. Kryukova), method of comparative analysis in complex makes it possible to identify significant differences in preferred strategies of coping-behavior in stress situations according to the level of teacher's personality adaptation. It views that in the sample of teachers with the high level of adaptation a pattern of strategies of coping-behavior "problem solving – avoidance – emotions" is dominant. The author shows the data that certifies that the level of personality adaptation plays a very important role while choosing strategies of coping-behavior at different stages of professional socialization of teacher's personality. The applied aspect of the problem being investigated can be realized in consulting practice of psychological services of general education schools as well as in development of training and correctional-development programs with an aim to form personal-effective strategies of coping with stress situations that happen in professional activity of a teacher.

**Key words:** teacher's personality, socio-psychological adaptation, strategies of coping-behavior, professional socialization of personality.

#### **Введение**

В быстро меняющихся условиях социальной среды современного общества одной из важнейших характеристик личности является не только устойчивость к длительному воздействию стрессов, но и способность к их эффективному преодолению. В этой связи на передний план выступает проблема социально-психологической адаптации

как одна из наиболее важных функций психики, определяющих механизмы социализации личности. Как указывает А. А. Реан, это происходит в условиях существенного, кардинального изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в его социальном окружении [1]. Н. И. Сарджвеладзе полагает, что феномен социально-психологической адаптации заключается во взаимном приспособлении личностей, групп путем усвоения ролей, норм, способов взаимодействия в определенных условиях [2].

Большой интерес представляет изучение проблемы социальной адаптации с точки зрения выработки личностью наиболее приемлемых стратегий преодоления стрессовых ситуаций. В научной литературе способы преодоления сложных жизненных ситуаций принято обозначать понятием «копинг». Р. Лазарус и С. Фолкман характеризуют «преодолевающее поведение» как «... когнитивные и поведенческие попытки управлять специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оценены как вызывающие напряжение или чрезвычайные для ресурсов человека» [3, с. 208], т.е. основная функция копинга состоит в адаптации человека к требованиям ситуации. Но несмотря на то, что копинг-поведение связано с повышением адаптации, данный процесс может быть неконструктивным или неэффективным и приводить к дезадаптации человека в социуме. Проблема эффективности и неэффективности копинга подразумевает понятие копинг-стратегии, под которыми понимаются те приемы и способы, с помощью которых происходит процесс совладания. Ряд исследователей считают, что наиболее эффективными копинг-стратегиями являются те, которые направлены непосредственно на разрешение проблемной ситуации [4, 5].

Важное значение в данном контексте приобретает проблема изучения копинг-стратегий личности и ее социально-психологической адаптации в сфере образования на примере учителей общеобразовательных школ в процессе их профессиональной социализации. Являясь субъектами образовательной среды школы, учителя должны быть социально и профессионально адаптированы к ее условиям и, что особенно существенно, к взаимодействию на должном уровне с другими участниками сложного процесса социализации – учащимися и своими коллегами. Исходя из этого, целью данного исследования является изучение социально-психологической адаптации личности и стратегий копинг-поведения учителей школ в процессе их профессиональной социализации.

#### **Методики и методы исследования**

В эмпирическом исследовании для изучения адаптации личности использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [6]. Для изучения

<sup>2</sup> Malyshev Ivan Viktorovich – candidate of psychological sciences, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahan-skaya street, Saratov, 410012, Russia.



копинг-поведения учителей был выбран опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях С. Нормана, Д. Ф. Эндлера, Д. А. Джеймса, М. И. Паркера (в адаптации Т. А. Крюковой) [7]. Для статистической обработки данных применен метод определения средних, сравнения двух независимых выборок (*t*-критерий Стьюдента). Выборку исследования составили учителя средних общеобразовательных школ Саратовской области (50 человек в возрасте от 21 года до 55 лет).

### Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования изучались особенности социально-психологической адаптации учителей. В результате диагностики социально-психологической адаптации личности у 36% испытуемых выявлен высокий уровень адаптивности, у 44% – средний и у 20% – ниже среднего (среднее арифметическое значение – 122). Для 90% учителей характерен низкий уровень дезадаптивности и у 10% обнаружен его средний уровень (среднее значение – 48). Высокие значения показателя «принятие себя» (46,6) выявлены у 62% учителей и у 36% – средние. Показатель «непринятия себя» (среднее значение – 9,6) имеет низкие значения у 80% педагогов и у 20% он находится в пределах нормы. Для 38% учителей характерен высокий уровень «принятия других» (среднее значение – 22), у 56% – средний и у 6% – низкий. Показатель «непринятие других» (среднее значение – 12,7) находится в пределах нормы у 36% учителей и у 64% – низкий. Характеристика «эмоционального комфорта» личности (среднее значение – 22) имеет средний уровень у 70% учителей, у 18% – высокий и у 12% – низкий. В то же время высокое значение показателя «эмоциональный дискомфорт» (среднее значение – 19,5) обнаружено у 16% учителей, у 22% – низкое и у 62% имеет средние значения. Такая характеристика социально-психологической адаптации как «доминирование» (среднее значение – 8,7) имеет средний уровень у 68%, у 14% – высокий и у 18% – низкий. Интегральный показатель «ведомости» (среднее значение – 9,5) находится в пределах нормы у 30% испытуемых и у 70% – низкий. У 78% учителей обнаружен средний показатель «внутреннего контроля», у 22% – высокий (среднее значение – 43). Низкий уровень «внешнего контроля» выявлен у 80% студентов, у 20% испытуемых он находится в пределах нормы (среднее значение – 11,6). Бегство от проблем как характеристика социально-психологической адаптации выявлена у 6% учителей в виде ее высоких значений, у 68% она находится в пределах нормы и у 26% – низкая (среднее значение – 13).

Можно сказать, что адаптивность значительной части педагогов в целом высокая. Сильное влияние на социально-психологическую адаптацию педагогов оказывают все интегральные характеристики, в частности «дезадаптивность», которая у большинства низкая, «принятие себя»

(в основном высокая), «принятие других» (в пределах нормы у 80%), эмоциональный комфорт (в пределах нормы у 80%), хороший уровень доминирования, низкая ведомость и эскапизм. При этом обращает на себя внимание уровень эмоционального дискомфорта – высокий у 16% учителей – что, безусловно, негативно сказывается на общей характеристике социально-психологической адаптации.

Анализ результатов изучения основных копинг-поведенческих стратегий в стрессовых ситуациях у учителей показывает, что для 70% испытуемых характерен копинг с ориентацией на решение задачи (среднее арифметическое значение – 43), для 16% – копинг, ориентированный на избегание (среднее значение – 25), и для 14% – с ориентацией на эмоции (среднее значение – 35). Из анализа характеристик социально-психологической адаптации и основных копинг-стратегий видно, что у испытуемых-учителей с очень высоким уровнем адаптационных возможностей более всего преобладает копинг-стратегия с ориентацией на решение задачи, далее следуют копинг на избегание и на эмоции. Похожие закономерности прослеживаются и в предыдущих исследованиях, где в качестве объекта изучаемых явлений были выбраны учащиеся старших классов [8]. Типологический анализ результатов социально-психологической адаптации и основных копинг-стратегий групп учителей с высоким и средним уровнем адаптивности также явно об этом свидетельствует (табл. 1, 2). Так, обнаружены сравнительно более высокие значения копинг-стратегий в виде паттерна поведения «решение задачи – избегание – эмоции» у лиц с очень высоким уровнем адаптивности, по сравнению с результатами испытуемых со средней адаптивностью. Показатели их стратегии копинг-поведения расположены в том же порядке, но значения ниже. Исходя из результатов анализа, получены статистически значимые различия по двум показателям копинга – с ориентацией на решение задачи и на эмоции, а также по интегральным показателям социально-психологической адаптации: «адаптивность», «дезадаптивность», «принятие себя», «непринятие себя», «принятие других», «непринятие других», «эмоциональный комфорт», «эмоциональный дискомфорт», «доминирование» и т.д. Не обнаружено различий между группами только по копингу «ориентация на избегание» и связанных с ним характеристик «отвлечение» и «социальное отвлечение». Таким образом, обнаружено позитивное влияние основных выявленных стратегий-паттернов поведения на адаптационные возможности личности педагогов, которые в целом снижают риски дезадаптации. Исходя из этого, прослеживается зависимость между уровнем социально-психологической адаптации и выбором соответствующих копинг-стратегий поведения.





Таблица 1

**Показатели характеристик социально-психологической адаптации у групп испытуемых с высоким и средним уровнем адаптивности**

Показатели	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм
<i>t</i> -критерий Стьюдента	18,5	-5,0	3,2	-3,6	2,8	-2,3	3,9	-4,8	8,4	-3,1	5,1	-4,0	-4,1
Степень значимости	0,000	0,000	0,004	0,004	0,009	0,03	0,001	0,000	0,000	0,006	0,000	0,001	0,000

Таблица 2

**Показатели характеристик копинг-стратегий у групп испытуемых с высоким и средним уровнем адаптивности**

Показатели	Копинг с ориентацией на:			Отвлечение	Социальное отвлечение
	решение задачи	эмоции	избегание		
<i>t</i> -критерий Стьюдента	3,8	-4,0	0,6	-0,3	-1,3
Степень значимости	0,001	0,001	0,5	0,7	0,1

Кроме этого анализировалось влияние профессиональной социализации учителей на характеристики их социально-психологической адаптации и копинг-поведения. На основании известных положений о профессионализации и традиционной классификации этапов профессиональной социализации [9] испытуемые-учителя были условно разделены на две группы: с профессиональным стажем менее 12 лет (начальная стадия реализации в профессии); со стажем более 12 лет (стадия профессионального мастерства). Анализ характеристик социально-психологической адаптации и копинг-стратегий двух групп статистически значимых различий не выявил. Так, среднее арифметическое значение «адаптивности» группы со стажем менее 12 лет – 118, «деадаптивности» – 47, копинг, направленный на решение задачи, – 45, эмоции – 28 и отвлечение – 36. Интегральный показатель «адаптивности» у учителей на стадии мастерства несколько выше (124), «деадаптивности» – 49, значение копинг-стратегий при этом принципиально не изменилось. В то же время анализ результатов групп испытуемых с разным уровнем адаптивности показал наличие в группе с высоким уровнем адаптивности 60% учителей, находящихся на стадии профессиональной социализации «мастерство» (стаж более 12 лет); все они ориентированы на копинг-решение задачи. В группе со средним уровнем адаптации обнаружено 50% учителей, находящихся на начальном этапе раскрытия своих профессиональных возможностей.

### Заключение

Таким образом, представленные результаты исследования свидетельствуют о наличии зависимости между социально-психологической адаптацией личности и основными копинг-поведенческими стратегиями у учителей общеобразовательных школ, находящихся на разных этапах профессиональной социализации. Это явно проявляется при анализе статистически значимых различий испытуемых с разным уровнем адаптации.

Уровень социально-психологической адаптации большинства учителей характеризуется как высокий. Обнаружена зависимость между уровнем социально-психологической адаптации личности и доминирующей копинг-поведенческой стратегией у учителей на разных этапах профессиональной социализации. Личность с хорошим и высоким уровнем адаптации в большей мере ориентирована на решение задачи.

Анализ результатов социально-психологической адаптации и копинг-стратегий учителей, находящихся на разных этапах профессиональной социализации, принципиальных различий не выявил. В то же время для более полного представления об изучаемом явлении необходимо проведение дополнительного исследования, прежде всего включающего больший объем выборки, отражающей разные этапы профессиональной социализации личности.



## Список литературы

1. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. 480 с.
2. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989. 204 с.
3. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and emotion // Monat A. and Lazarus R. S. Stress and Coping. N.Y., 1991. С. 207–227.
4. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // J. of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. P. 267–283.
5. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации // Психология обучения, 2010. № 6. С. 33–42.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 1998. 668 с.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Т. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2005. 490 с.
8. Малышев И. В., Галаев С. В. Характеристика социально-психологической адаптации и копинг-поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях // Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2011. Вып. 4. С. 61–70.
9. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. М., 1991. С. 3–26.
2. Sardzhveladze N. I. *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s sotsial'noj sredoy* (Personality and its interaction with the social environment). Tbilisi, 1989. 204 p.
3. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and emotion. Monat A., Lazarus R. S. *Stress and Coping*. N.Y., 1991, pp. 207–227.
4. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *J. of Personality and Social Psychology*. 1989, vol. 56, pp. 267–283.
5. Grigoryeva M. V. Psihologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeistviya obrazovatelnoi sredi i uchenika v prozesse scolnoi adaptazii (The psychological structure and dynamics of interaction between educational environment and a pupil at school adaptation's process). *Psihologiya obucheniya* (Schooling psychology). 2010, no. 6, pp. 33–42.
6. Rajgorodskij D. Y. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: Uchebnoe posobie* (Practical psychodiagnostics. Methods and tests: The study guide). Samara, 1998. 668 p.
7. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov T. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* (The social-psychological diagnostics of personality's and small groups' development). Moscow, 2005. 490 p.
8. Malyshev I. V., Galaev S. V. Kharakteristika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii i koping-povedeniya starsheklassnikov v stressovykh situatsiyakh (Characteristics of senior high school students' social-psychological adaptation and coping-behavior at stress situations). *Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire: Mezhhvuz. sb. nauch. tr.* (Personality's adaptation in modern world: The interacademic collection of scientific articles). Saratov, 2011. Vyp. 4, pp. 61–70.
9. Bodrov V. A. Psihologicheskie issledovaniya problemy professionalizatsii lichnosti. (Psychological investigation of personality's professionalization problem). *Psihologicheskie issledovaniya problem formirovaniya lichnosti professionala: Sb. nauch. tr. (The psychological investigations of formation a professional's personality: the collection of scientific articles)*. Moscow, 1991, pp. 3–26.

## References

1. Rean A. A., Kudashhev A. R., Baranov A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika* (Psychology of personality's adaptation. Analysis. Theory. Practics). St. Petersburg, 2006. 480 p.

УДК 001.5-057.875(08)

## ЛИЧНОСТНО-АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ, ПОЛУЧАЮЩИХ ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. Б. Салахова<sup>1</sup>

Ульяновский государственный университет (Россия)  
E-mail: Vell8686@mail.ru

**Аннотация.** Представлены результаты лонгитюдного исследования личностно-адаптационного потенциала осужденных в

<sup>1</sup> Салахова Валентина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Ульяновский государственный университет; ул. Л. Толстого, 42, г. Ульяновск, 432017, Россия.



исправительном учреждении. Личностно-адаптационный потенциал рассмотрен как фактор, определяющий формирование эффективных стратегий поведения осужденных в условиях отбывания наказания. Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке осужденных за особо тяжкие преступления, обучающихся в вузе г. Новоульяновска (с использованием



телекоммуникационных технологий) и необучающихся осужденных (n = 185; в возрасте 30 лет; средний срок наказания – 5 лет 3 месяца). Применение многофакторного личностного опросника (МЛО) «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермынина, методов наблюдения, контент-анализа документов осужденных, сравнительного и корреляционного анализов позволило выявить низкую представленность в исследуемых выборках таких показателей адаптивности, как: «поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность». Выявлены межгрупповые различия по ряду показателей адаптивности (коммуникативный потенциал, моральная нормативность), имеющих наибольшую выраженность у осужденных, включенных в образовательный процесс. Автор приходит к выводу, что в процессе получения высшего профессионального образования у осужденных возрастает эффективность адаптационных процессов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб в системе исполнения наказания.

**Ключевые слова:** личность осужденного, личностно-адаптационный потенциал, высшее профессиональное образование, жизнестойкость, ресоциализация.

#### Personal-adaptational Potential as the Factor Determining Effective Strategies' Formation in the Behavior of Prisoners Receiving Higher Professional Education

V. B. Salahova<sup>2</sup>

**Abstract.** The article presents the results of longitudinal study of person-adaptational potential of prisoners in a correctional institution. Personal-adaptational potential is viewed as the factor that determines formation of effective strategies in behavior of prisoners under conditions of serving a sentence. The research is made from proportionally selected sample of prisoners convicted for committing felonies who study at the Higher Professional University of the city of Novoulyanovsk (with the use of telecommunication technologies) and who do not study (n = 185; at the age of 30 years old; average term of punishment – 5 years and 3 months). The use of multi-factor personal questionnaire «Adaptivity» of A.G. Maklakov and S.V. Chermynanin, methods of observation, content-analysis of prisoners' documents, comparative and correlation analyses makes it possible to identify the low representation of such parameters of adaptivity as «behavioral regulation», «communicative potential», «moral normalization» in the samples under investigation. The author defines inter-group differences by a range of features of adaptivity (communicative potential, moral normalization), that have the greatest expressiveness from prisoners put in the educational process. The author concludes that in the process of receiving Higher Professional Education effectiveness of adaptational processes becomes higher among prisoners. The applied aspect of the problem being investigated can be realized in consulting practice of psychological services in the system of execution of a punishment.  
**Key words:** prisoner's personality, personal-adaptational potential, higher professional education, persistence, resocialization.

#### Введение

Реализация уголовно-исполнительного законодательства, реформирование уголовно-ис-

<sup>2</sup> Salahova Valentina Borisovna – candidate of psychological sciences, associate professor, the Chair of Psychology, Ulyanovsk State University; 42, L. Tolstogo street, Ulyanovsk, 432017, Russia.

полнительной системы в современных условиях выдвигают на передний план проблему ресоциализации личности осужденного, предупреждение его дезадаптации, коррекции негативных психологических характеристик. Пребывание в социальной изоляции оказывает сильнейшее воздействие на личность человека, его дальнейшую судьбу. Следствием отбывания наказания в виде лишения свободы является дезадаптация личности, предполагающая уменьшение возможностей осужденного приспособиться в постпенитенциарный период к существующим нормам права и морали, условиям жизни на свободе. В результате дезадаптации нарушаются формы взаимодействия осужденного после освобождения с социальной средой, что препятствует формированию у него адекватной реакции на жизненные ситуации, самореализации.

Отдельные вопросы, связанные с проблемами дезадаптации, адаптации и реадaptации личности в условиях лишения свободы, нашли отражение в работах педагогических психологов (социализация личности в осложненных условиях), юридических психологов (психологическая сущность преступления и наказания), пенитенциарных психологов (психология личности отбывающего наказание) Ю. М. Антоняна [1], В. Г. Деева [2], А. Н. Пастушени [3], В. Ф. Пирожкова [4], А. Р. Рагинова [5], А. И. Ушатикова [6], Г. Ф. Хохрякова [7] и др.

Основываясь на концепциях развития социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях, ликвидация проблемы дезадаптации и активизация процесса адаптации базируется на изучении и психологической коррекции личностных особенностей и особенностей поведения осужденных. Результатами данных процессов должны являться предупреждение деструктивных явлений в местах лишения свободы и благоприятная адаптация осужденных к жизни после освобождения, а так же предупреждение рецидивной преступности. В данном аспекте исследование личности осужденного в условиях исполнения наказания (трудной жизненной ситуации) приобретает особую значимость, так как обеспечить оптимально эффективное исправление преступника можно лишь изучая именно те компоненты в структуре его личности, которые определяют поведение и деятельность человека в данном процессе.

#### Теоретическое основание исследования проблемы адаптационного потенциала личности осужденного

В современной отечественной психологии исследования личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями, привели к возникновению понятий и концепций личностного адаптационного потенциала, определяющего характер



устойчивости человека к экстремальным факторам (Ю. А. Александровский) [8]. В зарубежной психологии С. Мадди [9], разрабатывая проблему творческого потенциала личности и регулирования стресса, создал теорию об особом личностном качестве – «hardiness», которое он определяет как паттерн структуры установок и навыков, который позволяет превратить изменения, происходящие с человеком, в его возможности. В отечественной литературе это понятие принято переводить как «стойкость» или «жизнестойкость» (Д. А. Леонтьев) [10].

Интерес к проблеме формирования и поддержания высокого уровня жизнестойкости связан с необходимостью оценки адаптационных способностей человека в условиях лишения свободы. Психологическое обеспечение адаптации осужденных к условиям лишения свободы и условиям режимной деятельности, сопряженным с сильнейшими внутриличностными переживаниями (принятие кары как наказания, одиночества, социальной позиции «осужденного» и др.), невозможно без учета механизмов этого процесса и детерминант успешности его протекания. Критерием повышения нервно-психического напряжения можно считать уровень внутреннего психологического комфорта личности, определяемый сбалансированностью положительных и отрицательных эмоций. Говоря о проблеме адаптации осужденных к лишению свободы, необходимо иметь в виду, что данный процесс направлен на достижение адаптированности в экстремальных, измененных, непривычных условиях существования.

Анализ факторов дезадаптации позволяет сделать вывод, что основным психогенным воздействием условий лишения свободы является блокирование многих привычных и естественных потребностей личности в силу специфики закрытых исправительных учреждений разного вида режима. Спектр данных потребностей довольно широк: от чисто биологических до социальных, хотя фрустрирующее влияние исправительных учреждений обусловлено именно актом лишения свободы, сопряженным с резкими переменами в судьбе человека.

Специфика возникающих психических состояний связана с процессом ломки ранее сложившегося стереотипа жизни, криминального стереотипа, на искоренение которого направлено влияние режима в исправительных учреждениях. Осужденный вынужден изменять привычный стереотип жизни. Ломка старых динамических стереотипов приводит к возникновению разнообразных отрицательных эмоций, повышенной возбудимости, раздражительности, угнетенности и др. Это происходит до тех пор, пока у осужденного не вырабатываются качества, необходимые для новых условий жизнедеятельности.

Психология осужденного в условиях лишения свободы характеризуется отсутствием ясной жизненной перспективы, что приводит к снижению жизненной активности, к отсутствию необходимой сдержанности по отношению к возникающим ситуациям. В связи с этим особое и перспективное направление в работе по психологическому обеспечению и повышению адаптации осужденных в условиях лишения свободы занимает *психологическое сопровождение личности и поведения осужденного*, а также *профилактика дезадаптивных состояний*. Таким образом, основным звеном в системе работы по психологически устойчивому поддержанию высокого уровня жизнестойкости осужденных в условиях лишения свободы является *диагностика, или оценка их адаптационных способностей* работа с которыми является наиболее значимой сферой деятельности пенитенциарных психологов в системе исполнения наказания. Однако лишь диагностика адаптационного потенциала осужденного не дает возможности определить направления работы, связанной с повышением эффективности адаптационных процессов личности преступника – необходимо введение показателя, детерминирующего данный процесс. Для решения данной задачи нами было выполнено эмпирическое исследование адаптационных способностей осужденных, где в качестве *детерминанты, определяющей развитие адаптационного потенциала личности, было выбрано получение высшего профессионального образования осужденными в условиях лишения свободы*.

Исследование проводилось на территории УФСИН РФ ФКУ ИК № 2 г. Новоульяновска, в нем принимали участие осужденные, получающие высшее профессиональное образование с использованием телекоммуникационных технологий, разработанных в Современной гуманитарной академии (М. П. Карпенко, 1994) [11]. Получение высшего профессионального образования осужденными в СГА осуществлялось дистанционно, поступить мог каждый осужденный, обучение осуществлялось на внебюджетной основе по следующим специальностям: менеджмент, юриспруденция, психология и экономика. Сессии, итоговые государственные экзамены и защита дипломного проекта проходили в Ульяновском филиале СГА, обучающихся привозили из мест лишения свободы сотрудники УФСИН РФ ФКУ ИК № 2 г. Новоульяновска. По окончании учебы (4 учебных года) присваивалась степень бакалавра. Для получения более достоверных результатов исследовались только испытуемые, осужденные за особо тяжкие преступления (ч. 2 разд. 7 гл. 16 ст. 105 УК РФ). Выборочную совокупность исследования составили 370 осужденных-мужчин (средний возраст – 30 лет, средний срок наказания – 5 лет 3 месяца),



из них 185 получали высшее профессиональное образование (ООс) и 185 – не обучались (НООс).

### Методики и методы исследования

Методический аппарат исследования включал в себя: 1) эмпирические методы: контент-анализ, наблюдение, опрос, тестирование с использованием многофакторного личностного опросника (МЛО) «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина [12]; 2) методы математической статистики с использованием пакетов программ EXCEL, SPSS 17.0, включающие в себя определение статистической достоверности различий средних арифметических и корреляционный анализ.

### Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного исследования изучены особенности адаптационных процессов личности осужденных, получающих высшее профессиональное образование в условиях лишения свободы (трудной жизненной ситуации). На основании данных МЛО «Адаптивность» осуж-

денные были отнесены к группам: 1) с хорошими адаптационными способностями; 2) удовлетворительной адаптации; 3) заниженной адаптации. Осужденные, входящие в первую группу, рассматривались как адаптированные. Лица с удовлетворительной и заниженной адаптацией были отнесены к группам «неадаптированных». Адаптационные возможности представляют собой совокупность индивидуально-психологических особенностей, которые, в свою очередь, динамически изменяются в связи с изменением социальной активности. В связи с этим задачей нашего исследования являлось установление факта *влияния учебно-профессиональной деятельности* на адаптационные способности осужденных.

Проведем сравнительный анализ показателей адаптационных способностей осужденных в процессе получения высшего профессионального образования (табл. 1). Для обработки полученных данных в качестве математически-статистического критерия нами был выбран *t*-критерий Стьюдента.

Таблица 1

Динамика адаптационных способностей обучающихся осужденных

Шкалы МЛО «Адаптивность»	До обучения (2008)	1-й год обучения (2009)	2-й год обучения (2010)	3-й год обучения (2011)
Достоверность	5,88*	4,2*	5,48	5,28
Поведенческая регуляция	3,64**	3,96**	4,88**	5,12**
Коммуникативный потенциал	4,84**	4,32*	5,12*	5,36**
Моральная нормативность	4,96*	4,36*	5*	4,48*
Личностно-адаптационный потенциал	4,52***	4,64***	4,56***	5,64***

Примечание. \*\*\* различия достоверны при  $p \leq 0,001$ ; \*\* различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ; \* различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

По результатам сравнительного анализа адаптационных способностей осужденных в процессе получения высшего профессионального образования в зависимости от этапов обучения были обнаружены значимые различия по следующим показателям: «достоверность», «поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность», «личностно-адаптационный потенциал». Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что до обучения осужденные демонстрировали низкие по степени выраженности показатели адаптационных способностей: отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности; затруднения в построении контактов с окружающими, проявления агрессивности, повышенную конфликтность; неадекватную оценку своего места и роли в коллективе, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения.

В целом обучающиеся осужденные относились к группе «сниженной адаптации». Однако

уже после первого года обучения обнаруживается увеличение показателей по шкале «моральная нормативность» ( $t = 2,078$ ; при  $p \leq 0,049$ ). После завершения второго года обучения наблюдается рост показателей по следующим шкалам: «коммуникативный потенциал» ( $t = 2,138$ ; при  $p \leq 0,043$ ); «поведенческая регуляция» ( $t = 2,790$ ; при  $p \leq 0,01$ ); «личностно-адаптационный потенциал» ( $t = 4,548$ ; при  $p \leq 0,001$ ). Кроме того, осужденные в системе высшего профессионального образования демонстрируют изменение по степени выраженности таких показателей, как «поведенческая регуляция» ( $t = 2,910$ ; при  $p \leq 0,008$ ), «личностно-адаптационный потенциал» ( $t = 4,201$ ; при  $p \leq 0,001$ ) и «коммуникативный потенциал» ( $t = 2,831$ ; при  $p \leq 0,009$ ). Проведенный анализ показателей адаптационных возможностей осужденных до и после обучения свидетельствует о наличии статистической значимости различий по шкалам «поведенческая регуляция» ( $t = 3,362$ ; при  $p \leq 0,003$ ) и «личностно-адаптационный по-



тенциал» ( $t = 4,201$ ; при  $p \leq 0,001$ ). Полученные данные указывают на то, что после завершения процесса обучения осужденные демонстрируют средний уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции (адекватное восприятие действительности), средний уровень коммуникативных способностей (отсутствие конфликтности), средний уровень социализации (ориентация на соблюдение общепринятых норм поведения).

Таким образом, результаты проведенного исследования дают основание утверждать, что в процессе получения высшего профессионального образования у осужденных возрастает эффективность процесса адаптации. Происходит динамика таких компонентов, как поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает изменение у осужденных системы регуляции, включающей в себя самооценку, уровень нервно-психической устойчивости, социальное одобрение (социальная поддержка) со стороны окружающих людей. Изменение системы регуляции осужденного в процессе получения высшего профессионального образования – это результат изменения сложного, иерархического образования, интеграция всех уровней которого в единый комплекс и обеспечивает устойчивость процесса регуляции поведения преступника в исправительном учреждении.

Проведем сравнительный анализ показателей адаптационных способностей необучающихся осужденных (табл. 2).

Таблица 2

**Динамика адаптационных способностей необучающихся осужденных**

Шкалы МЛЮ «Адаптивность»	2008	2009	2010	2011
Достоверность	4,88	5,2	5,4	4,44
Поведенческая регуляция	3,16	3,28	3,32	3,24
Коммуникативный потенциал	3,68	3,92	3,84	3,88
Моральная нормативность	3,8	3,92	3,96	3,76
Личностно-адаптационный потенциал	3,44	3,32	3,44	3,48

Примечание. \*\*\*различия достоверны при  $p \leq 0,001$ ; \*\*различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ; \*различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

В ходе сравнительного анализа адаптационных способностей не обучающихся осужденных мы не обнаружили динамики показателей, характеризующих процессы адаптации. Эти осужденные на протяжении всего исследования демонстрируют низкие показатели адаптационных способностей и адаптационно-личностного потенциала в целом. Лица данной группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны и склонны к делинквентному поведению.

Таким образом, результаты исследования динамики адаптационных способностей обучающихся и необучающихся осужденных с помощью многоуровневого личностного опросника МЛЮ «Адаптивность» свидетельствуют о том, что в процессе получения высшего профессионального образования эффективность адаптационных возможностей индивида повышается в группе обучающихся и остается на прежнем уровне в группе необучающихся.

В результате проведенного лонгитюдного исследования, направленного на изучение адаптационных способностей осужденных, получающих высшее профессиональное образование, можно сделать следующий вывод: в процессе получения образования у осужденных возрастает эффективность адаптационных процессов, что обуславливает эффективность процесса ресоциализации на всех его этапах. Данные выводы подтверждаются также результатами, полученными нами в ходе наблюдения и анализа документов (контент-анализ) осужденных (изучение материалов личных дел осужденных и иных документов – ознакомление с автобиографией и характеристиками, данными различными учреждениями и следователем, с содержанием приговора и другими материалами личного дела, выявление ценностно-ориентационных и поведенческих особенностей осужденного, его ролевого статуса в преступном сообществе, поведения в процессе предварительного следствия и судебного разбирательства, анализ публикаций, переписки, социальных связей). Анализ объективных результатов деятельности осужденных свидетельствует о том, что у обучающихся снижаются статистические показатели правонарушений в исправительном учреждении, и это зависит от этапов обучения, а также увеличиваются показатели социально-положительной деятельности.

Сравнительный анализ показателей адаптационных способностей осужденных показал, что как для группы необучающихся (среднее значение = 3,21), так и для группы обучающихся (среднее значение = 3,38) характерна сниженная адаптация (табл. 3). Вместе с тем необходимо отметить, что для двух групп осужденных характерны низкие показатели «поведенческой регуляции» «коммуникативного потенциала», «моральной нормативности» (рисунок).

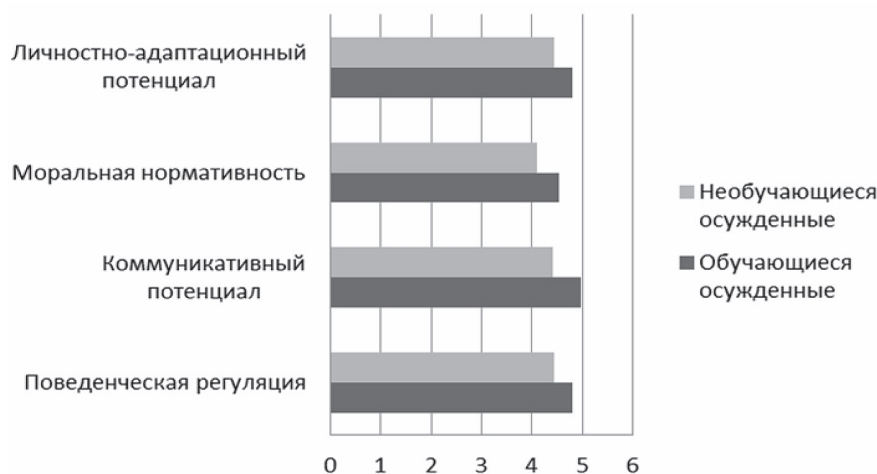
Однако по показателям коммуникативного потенциала ( $t = 3,762$ ; при  $p \leq 0,001$ ) и моральной нормативности ( $t = 0,896$ ; при  $p \leq 0,01$ ) нами были обнаружены значимые различия. Данные математически-статистической обработки свидетельствуют о том, что хотя для двух групп осужденных характерны низкие проявления как поведенческой регуляции, так и моральной нормативности, однако в группе обучающихся они более близки к показателям нормы.



Таблица 3

## Средние показатели адаптационных способностей осужденных

Шкалы МЛЮ «Адаптивность»	Необучающиеся	Обучающиеся	Статистическая значимость	
			<i>t</i>	<i>p</i>
Достоверность	5,06	4,912	0,495	0,621
Поведенческая регуляция	4,42	4,81	1,637	0,103
Коммуникативный потенциал	4,41	4,97	3,762	0,001
Моральная нормативность	4,09	4,56	3,189	0,002
Личностно-адаптационный потенциал	3,21	3,39	0,896	0,371



Показатели средних значений адаптационных способностей осужденных

Сравнительный анализ показателей обучающихся и необучающихся осужденных показал, что эти показатели отличаются друг от друга по ряду параметров. Принципиальные различия в индивидуально-психологических особенностях тех, кто не получает образование и получает его, были выявлены по шкалам «коммуникативный потенциал» ( $t = 3,762$  при  $p \leq 0,001$ ), «моральная нормативность» ( $t = 0,896$  при  $p \leq 0,01$ ); ипохондрии ( $Hs$ ,  $t = 6,718$  при  $p \leq 0,001$ ); коррекции ( $K$ ,  $t = 6,005$  при  $p \leq 0,001$ ); импульсивности ( $Pd$ ,  $t = 4,028$  при  $p \leq 0,001$ ); тревожности ( $Pt$ ,  $t = 13,884$  при  $p \leq 0,001$ ); шизоидности ( $Sc$ ,  $t = 10,231$  при  $p \leq 0,001$ ).

Таким образом, анализ результатов исследования дает основание утверждать, что личностно-адаптационный потенциал осужденных, получающих высшее профессиональное образование, отличается от личностно-адаптационного потенциала преступников, не включенных в образовательный процесс.

### Заключение

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в процессе получения высшего профессионального образования у осужденных возрастает эффективность адаптационных процессов. Происходит динамика показателей

таких компонентов, как поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность. Кроме того, у осужденных наблюдается изменение системы регуляции, включающей в себя самооценку, уровень нервно-психической устойчивости, социальное одобрение со стороны окружающих людей. Однако данные структурные элементы не являются первоосновой регуляции поведения. Они отражают соотношение потребностей осужденных, их мотивов, эмоционального фона настроения, самосознания, «Я-концепции» и др. Изменение системы регуляции осужденного в процессе учебно-профессиональной деятельности – это результат изменения сложного, иерархического образования, интеграция всех уровней которого в единый комплекс и обеспечивает устойчивость процесса регуляции поведения преступника в исправительном учреждении. В связи с этим высшее профессиональное образование выступает эффективным фактором повышения адаптационных способностей осужденных в исправительном учреждении. Осужденные, не получающие высшее образование, на протяжении всего исследования демонстрируют низкие показатели адаптационных способностей и адаптационно-личностного потенциала в целом. Лица данной группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны и склонны к делинквентному поведению.



Осужденные с высоким личностно-адаптационным потенциалом демонстрируют наиболее эффективные стратегии поведения в ситуации осуждения (трудной жизненной ситуации); они характеризуются положительной направленностью поведения и благоприятной тенденцией к ресоциализации. Осужденные с низкими показателями адаптационных способностей демонстрируют наименее эффективные стратегии поведения в ситуации осуждения. Осужденные с низким личностно-адаптационным потенциалом характеризуются отрицательной направленностью поведения и неблагоприятной тенденцией к ресоциализации.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что личностно-адаптационный потенциал определяет уровень жизнестойкости осужденного в системе исполнения наказания (трудной жизненной ситуации) и способствует формированию эффективных стратегий поведения в совладании с жизненными трудностями.

#### Список литературы

1. Антоныя Ю. М. Преступное поведение и психические аномалии. М., 1998. 214 с.
2. Деев В. Г. Экспериментальные методы изучения направленности личности осужденных. Рязань, 1979. 138 с.
3. Пастушеня А. Н. Комплекс факторов формирования готовности личности осужденного к нормоправному образу жизни // Совершенствование воспитательной деятельности органов, исполняющих наказание : сб. науч. тр. Рязань, 1992. С. 136–145.
4. Пирожков В. Ф. Психические состояния человека, лишённого свободы. М., 1968. 42 с.
5. Ратинов А. Р. Правовая психология и преступное поведение. Красноярск, 1988. 256 с.
6. Ушатиков А. И. Введение в пенитенциарную психологию. Рязань, 1998. 195 с.
7. Хохряков Г. Ф. Ценностные ориентации и их влияние на противоправное поведение осужденных // Социально-психологические и правовые проблемы профилактики правонарушений в ИТУ : сб. науч. тр. Рязань, 1982. С. 102–111.
8. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М., 1976. 269 с.
9. Александрова Л. А. К Концепции жизнестойкости в психологии. URL: <http://institut.smysl.ru/article/alekseva.php> (дата обращения: 22.03.2012).
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 302 с.
11. Карпенко М. П. Телеобучение. М., 2008. 800 с.
12. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара, 2001. 558 с.

#### References

1. Antonyan Y. M. *Prestupnoe povedenie I psikhicheskie anomalii* (The criminal behavior and psychics anomalies). Moscow, 1998. 214 p.
2. Deev V. G. *Eksperimental'nye metody izucheniya napravlenosti lichnosti osuzhdennykh* (Experimental methods of research convicts' personal orientation). Ryazan', 1979. 138 p.
3. Pastushenya A. N. *Kompleks faktorov formirovaniya gotovnosti lichnosti osuzhdennogo k normopravnomu obrazu zhizni* (The factors' complex of convict's readiness to legal modus). *Sovershenstvovanie vospitatel'noj deyatel'nosti organov, ispolnyayushshikh nakazanie: Sb. nauch. tr.* (Perfecting the educational work of detaining authorities: The collection of scientific articles). Ryazan', 1992, pp. 136–145.
4. Pirozhkov V. F. *Psikhicheskoe sostoyanie cheloveka, lishennogo svobody* (The psychic state of a confined person). Moscow, 1968. 42 p.
5. Ratinov A. R. *Pravovaya psikhologiya I prestupnoe povedenie* (Juristic psychology and criminal behavior). Krasnoyarsk, 1988. 256 p.
6. Ushatikov A. I. *Vvedenie v penitentsiarnuyu psikhologiyu* (Introduction into penitentiary psychology). Ryazan', 1998. 195 p.
7. Khokhryakov G. F. *Tsennostnye orientatsii i ikh vliyanie na protivopravnoe povedenie osuzhdennykh* (Value systems and their influence on convicts' criminal behavior). *Sotsial'no-psikhologicheskie i pravovye problemy profilaktiki pravonarushenij v ITU: Sb. nauch. tr.* (Social-psychological and juristic problems of crime's prophylaxis in penal institutions: The collection of scientific articles). Ryazan', 1982, pp. 102–111.
8. Aleksandrovskiy Y. A. *Sostoyaniya psikhicheskoy dezadaptatsii i ikh kompensatsiya* (Psychical deadadaptation conditions and their compensation). Moscow, 1976. 269 p.
9. Aleksandrova L. A. *Kontseptsii zhiznestojkosti v psikhologii* (Conceptions of hardiness in psychology), available at: <http://institut.smysl.ru/article/alekseeva.php>
10. Leont'yev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* (Activity. Consciousness. Personality). Moscow, 1977. 302 p.
11. Karpenko M. P. *Teleobuchenie* (Teleeducation). Moscow, 2008. 800 p.
12. Rajgorodskij D. Y. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: Uchebnoe posobie* (Practical psychodiagnosics. Methods and tests: The study guide). Samara, 2001. 558 p.



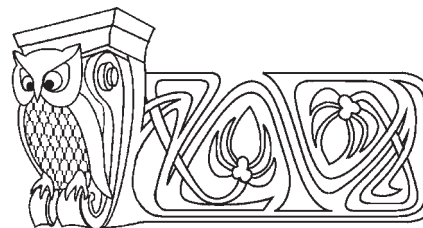


УДК 159.9.07

## СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Л. В. Папшева<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: lvp64@mail.ru



**Аннотация.** Изложены результаты исследования стилиевых особенностей саморегуляции поведения личности в старшем подростковом возрасте. Приведены данные анализа психологических концепций осознанной саморегуляции деятельности и поведения (Ч. Шеррингтона, И. М. Сеченова, Л. С. Выготского, О. А. Конопкина, В. И. Моросановой). Представлено понимание стилиевых особенностей саморегуляции как типичных для человека и наиболее существенных индивидуальных особенностей самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющейся в различных ее видах. Эмпирическое исследование выполнено на выборке учащихся старших классов общеобразовательных школ г. Саратов ( $n = 80$ ; в возрасте 15–16 лет). Применение комплекса методик – шестнадцати-факторного личностного опросника Кеттелла, опросника Басса – Дарки, шкалы депрессии В. Зунга (адаптация Т. И. Балашовой), методики «Определение уровня тревожности» (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин), опросника «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; метода корреляционного анализа – позволило выявить структуру стилиевых особенностей саморегуляции в зависимости от личностных особенностей подростка. Рассмотрены особенности взаимосвязей между компонентами саморегуляции и рядом личностных характеристик. Например, подростки с высоким уровнем недоверия к другим людям тщательно продумывают способы своих действий для достижения намеченных целей, детализируют и развертывают разрабатываемые программы, учитывая при этом значимость внешних и внутренних условий своей активности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в решении задач психологического сопровождения личностного развития школьника.

**Ключевые слова:** личность подростка, саморегуляция поведения, стилиевые особенности саморегуляции.

### Stylistic Peculiarities of Personality Behavior Self-regulation in Late Adolescence

L. V. Papsheva<sup>2</sup>

**Abstract.** The results of the study on stylistic peculiarities of personality behavior self-regulation in late adolescence are stated.

<sup>1</sup> Папшева Лилия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Papsheva Liliya Valentinovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.

The data of analysis of psychological concepts of conscious activity and behavior self-regulation are given (after C. Sherrington, I. M. Sechenov, L. S. Vygotsky, O. A. Konopkin, V. I. Morosanova). The work concentrates on understanding of stylistic peculiarities of self-regulation as being typical for a person and most essential individual peculiarities of self-organization and controlling external and internal goal-oriented activity which consistently shows itself in different types of one. Empiric research is made on the sample of senior school children of general educational schools of Saratov ( $n = 180$ , age 15–16). Complex of methods was applied: sixteen personality factor questionnaire by Cattell, Bass - Darky questionnaire, Zung Depression Scale (adapted by T. I. Balashova), "Anxiety state" test (C. D. Spielberg, L. Yu. Khanin), "Style of behavior self-regulation" questionnaire by V. I. Morosanova; method of correlative analysis allowed pointing out the structure of self-regulation stylistic peculiarities depending on personal characteristics of adolescent. The peculiarities of interrelations between self-regulation components and a variety of personal characteristics are represented. Thus, for instance, it is typical for the adolescents with high rate of distrust to other people to carefully premeditate his/her ways of actions towards objectives, circumspect and expand programs under development with account of significance of the external and internal conditions of his/her activity. The applied aspect of the problem under study can be actualized by solving tasks of psychological follow-up for school children's personal development.

**Key words:** adolescent personality, behavior self-regulation, stylistic peculiarities of self-regulation.

### Введение

Психическое развитие подростка тесно связано с таким важнейшим новообразованием личности, как саморегуляция. Перед старшими подростками стоит проблема личностного и профессионального самоопределения, предстоящего перехода на более взрослую ступень или в новые условия при профильном обучении. В этот период наблюдаются бурное развитие самосознания, ориентировка личности на собственную оценку, поэтому необходима помощь подросткам в развитии тех личностных качеств, которые помогут в формировании навыков самостоятельности при принятии решений, способности к ответственному поведению, к проектированию своего будущего. Формирование этих качеств в процессе поведения и деятельности подростка во многом определяются особенностями его саморегуляции.



### **Теоретико-методологические основания изучения стилевых особенностей саморегуляции поведения личности**

Идея регуляции поведения как особого самостоятельного процесса была сформулирована еще в работах Ч. Шеррингтона и И. М. Сеченова, которые считали, что саморегуляция, связанная с сознанием человека, не нуждается в наличии особого психического образования и осуществляется через работу определенных нервных центров, связанных с сознательным отражением [1]. Впоследствии под руководством Л. С. Выготского проводилось изучение произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов, которое стало методологическим основанием последующих исследований [2]. Заданный концепцией Л. С. Выготского подход к пониманию сознания строился на идеях опосредования и интериоризации динамических смысловых систем и переструктурирования всей психической системы в зависимости от соотношения развития отдельных высших психических функций. Вслед за Л. С. Выготским большой вклад в данную проблематику вносят В. К. Калинин, исследователи школы А. Р. Лурии, а также О. К. Тихомирова, Б. В. Зейгарник.

В 1960–1970-х гг. разрабатывается концепция осознанной саморегуляции деятельности человека. Развивая взгляды ведущих советских психологов, О. А. Конопкин сформулировал основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность) [3]. Для анализа структуры регуляторных процессов О. А. Конопкин использует структурно-функциональный подход: процесс саморегуляции представлен как целостная, замкнутая (кольцевая) по структуре, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев (блоков), основанием для выделения которых являются присущие им специфические (частные, компонентные) регуляторные функции. Системное сотрудничество функций реализует целостный процесс регуляции, обеспечивающий достижение принятой субъектом цели. Это дает возможность выделить единую для разных видов произвольной активности функциональную структуру процессов саморегуляции. Она включает в себя принятую субъектом цель деятельности, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, систему субъективных критериев достижения целей (критериев успешности), контроль и оценку реальных результатов, решения о коррекции системы саморегулирования [4].

В. И. Моросановой проблема саморегуляции определяется и рассматривается при изучении самосознания, его регуляторной роли. В. И. Моросанова и Е. А. Аронова выделяют три основные

функции самосознания: первая из них связана со способностью личности к самоидентификации, самооценке себя и своего отношения к миру. Благодаря поддержанию внутренней целостности и самоидентификации человек может быть субъектом своего поведения и отношения к окружающему миру. Вторая функция связана со способностью человека быть субъектом осознанного и направленного изменения себя: она проявляется в усовершенствовании себя за счет самопознания и изменения способов собственной жизнедеятельности. Третья функция – собственно направленная регуляция своего поведения и жизнедеятельности посредством самосознания, обеспечивающего их осмысленность, является наименее исследованной [5].

Таким образом, теоретическую базу наших взглядов на проблему саморегуляции определяет структурно-функциональный подход О. А. Конопкина, а также исследования К. А. Абульхановой-Славской, В. П. Бояринского, В. И. Моросановой, О. Ю. Осадько, А. К. Осницкого, С. Л. Рубинштейна, опираясь на которые, можно представить общий взгляд на осознанную саморегуляцию. Саморегуляция поведения – это сложный, преимущественно осознаваемый процесс. Механизм действия личностной саморегуляции базируется на общей структуре саморегуляции. Он проявляется у личности как ее способность произвольно управлять собственными действиями и поступками в соответствии с моральными нормами и принципами, принятыми в обществе. Саморегулирование поведения является важным инструментом в установлении взаимоотношений личности в процессе ее общения с окружающими. Саморегуляция – это, прежде всего, динамическая система взаимодействия личности и окружающего мира, функционирование которой направлено на достижение самостоятельности, инициативности и ответственности за свои поступки. Осознанная саморегуляция – многоуровневый процесс инициации, построения психической активности и управления ею для достижения осознанно выдвинутых и субъектно принятых целей [6].

Стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющейся в различных ее видах [7]. В отечественной психологии стиль чаще описывают через устойчивые индивидуальные особенности выполнения деятельности, детерминированные свойствами индивидуальности самых различных уровней и спецификой деятельности, в которой стиль формируется. Феномен стиля саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние



и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознаны. Например, в исследовании Е. Е. Бочаровой показано, что в зависимости от уровня субъективного благополучия система саморегуляции имеет определенные структурные особенности, проявляющиеся в количестве межфункциональных связей компонентов саморегуляции, в тенденции их уменьшения в случае снижения индекса субъективного благополучия [8].

Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. В него входят типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результата), а также регуляторно-личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и т. д. В силу универсальности функциональной структуры регуляции для самых разных видов психической активности и деятельности в стиле саморегуляции проявляется общая регуляторная основа индивидуальности, которая является предпосылкой формирования конкретных стилей деятельности в различных ее видах [9].

Под индивидуально-стилевыми особенностями саморегуляции понимаются типичные для человека особенности системы психического саморегулирования, которые устойчиво проявляются в различных видах его деятельности и поведения. Кроме того, существуют стилевые особенности, которые характеризуют функционирование всех звеньев системы саморегулирования и являются одновременно субъектно-личностными свойствами (например, самостоятельность).

Изучение индивидуально-стилевых особенностей регуляторики подростков необходимо для решения задач индивидуального подхода при обучении, успешной адаптации школьников к условиям обучения в старших классах. Очень важно знать, какие именно личностные характеристики подростков влияют на выработку такого стиля саморегуляции поведения, который будет эффективен.

Эмпирическое исследование выполнено на выборке учащихся старших классов общеобразовательных школ г. Саратов ( $n = 80$ ; в возрасте 15–16 лет).

#### Методики и методы исследования

В качестве диагностического инструментария применялся комплекс психодиагностических методик: шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттела, опросник Басса – Дарки, шкала депрессии В.Зунга (адаптация Т. И. Балашовой),

методика «Определение уровня тревожности» (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин), опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой. Для обработки полученных результатов использованы методы математической статистики.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов позволил выявить связь между личностной тревожностью подростков и звеном саморегуляции – моделированием ( $r = -0,39$  при  $p \geq 0,01$ ). Испытуемые с наличием такой устойчивой индивидуальной характеристики, как тревожность, склонны неадекватно оценивать значимые внутренние условия и внешние обстоятельства. Возможно, это вызвано тем, что подросток, воспринимающий большое количество ситуаций как угрожающие, не сможет осознанно и детализированно представить программу действий, так как для него вся окружающая действительность опасна.

Значимая корреляционная связь ( $r = -0,3$ , при  $p < 0,01$ ) выявлена между уровнем депрессии подростка и индивидуальной развитостью представлений о внешних и внутренних значимых условиях – шкалой моделирования. Можно сказать, что при выраженности депрессии у подростков наблюдается слабая сформированность процесса моделирования. При высоких показателях уровня депрессии учащиеся могут неадекватно оценивать существенные внутренние условия и внешние обстоятельства, что, очевидно, приводит к нереалистичному восприятию, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. Возможно, это обусловлено тем, что при депрессивном состоянии подросток пессимистически, неадекватно оценивает происходящее, у него снижена самооценка, потерян интерес к жизни.

Со шкалой «планирование» коррелирует шкала «робость – смелость» ( $r = 0,38$ , при  $p < 0,01$ , т.е. при наличии у подростка эмоциональных интересов, готовности к риску и склонности к авантюризму он будет самостоятельно ставить цели, тщательно их детализируя и иерархически выстраивая. При наличии у испытуемого таких личностных качеств, как застенчивость, деликатность, повышенная чувствительность к угрозе, его планы могут часто меняться, он редко будет достигать целей. Можно предположить, что «толстокожий» и активный проявит лидерские качества и успешно спланирует свою деятельность. В случае низких показателей по шкале «робость – смелость» подросток склонен не вникать во все происходящее вокруг него, поэтому процессы планирования будут для него затруднительны.

В ходе анализа также было установлено, что со шкалой «моделирование» коррелирует «конформизм – неконформизм» ( $r = 0,39$ , при  $p < 0,01$ ). В случае наличия у подростка таких личностных



характеристик, как находчивость, самостоятельность, предприимчивость, мы можем предположить, что он способен учитывать факторы, значимые для достижения собственных целей. Если же школьник зависит от мнений и требований группы, то, скорее всего, он не сможет адекватно оценить значимые условия и обстоятельства текущих ситуаций и будущего развития событий. Это может быть вызвано тем, что подросток, зависящий от мнения группы, не имеет своей точки зрения, полностью полагается на решения группы, поэтому не видит необходимости составлять программу собственных действий. Школьник более самостоятельный будет думать, в первую очередь, о достижении личных целей.

Анализируя полученную корреляционную матрицу, мы увидели значимую связь между шкалой «моделирование» и шкалой «робость – смелость» ( $r = 0,38$ , при  $p < 0,01$ ). Относительно спонтанный и живой в эмоциональной сфере подросток имеет развитые представления о внешних и внутренних условиях выполняемых действий. Испытуемые, трудно принимающие самостоятельные действия, робкие, застенчивые, скорее всего, не всегда замечают меняющиеся обстоятельства.

Анализ корреляционной таблицы показал также связь между шкалой «подозрительность» и шкалами «моделирование» ( $r = 0,3$ , при  $p < 0,01$ ) и «самостоятельность» ( $r = 0,2$ , при  $p < 0,25$ ). Таким образом, испытуемые с высоким уровнем недоверия и осторожности к другим людям способны выделять важные условия для достижения собственных целей, определять программу действий, они также самостоятельно планируют деятельность и поведение. Можно сделать предположение о том, что недоверчивые люди склонны более скрупулезно относиться к окружающему миру и поэтому не пропускают важных обстоятельств при построении целей и все делают самостоятельно, так как не доверяют другим.

Значимая корреляционная связь выявлена между уровнем косвенной агрессии и шкалами «моделирование» ( $r = -0,3$ , при  $p < 0,01$ ) и «самостоятельность» ( $r = 0,42$ , при  $p < 0,005$ ). Следовательно, при наличии неадекватных оценок значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, некоей самостоятельности регуляторных процессов испытуемый будет предрасположен к совершению агрессивных действий в скрытой форме. Школьник, который видит окружающую действительность в неправильном свете, может начать говорить то, что, по мнению других, является сплетнями. И, конечно, он самостоятелен; мы считаем, что при наличии любого вида агрессии в структуре личности подростку будет присуща некая самостоятельность в ее проявлении. Если же он адекватно оценивает обстоятельства, то, скорее всего, будет способен отделить правду от слухов.

Проявляется также взаимосвязь между шкалой «подчиненность – доминирование» и такими составляющими саморегуляции, как «гибкость» ( $r = 0,5$ , при  $p < 0,0005$ ) и «моделирование» ( $r = 0,35$ , при  $p < 0,01$ ). Если человек независим в суждениях, упрям до агрессивности, то, вероятнее всего, он всегда придерживается своей программы действий, способен быстро оценить изменение условий и решить любую проблему в ситуации риска. Для мягкого, услужливого, безропотного, конформного человека очень трудно определить цель, увидеть изменение обстоятельств, привыкнуть к смене обстановки, и, в результате, такие люди терпят неудачи в выполнении различной деятельности.

Шкала «открытость – замкнутость» коррелирует с такими компонентами саморегуляции, как «гибкость» ( $r = 0,36$ , при  $p < 0,01$ ) и «самостоятельность» ( $r = 0,31$ , при  $p < 0,01$ ). Полученные данные говорят нам о том, что подростки, открыто выражающие свои чувства, склонны легко и быстро перестраивать планы, менять линию поведения в зависимости от условий, незамедлительно реагировать на новые условия выполнения действий. Также они склонны самостоятельно планировать, организовывать и контролировать свою деятельность. Подростки, склонные к осторожному выражению своих чувств, более обособленные, плохо себя чувствуют в постоянно изменяющихся внешних обстоятельствах. Они могут не критично относиться к чужим советам.

В ходе корреляционного анализа мы также выявили, что гибкость регуляторных процессов коррелирует со шкалами «сдержанность – экспрессивность» ( $r = 0,36$ , при  $p < 0,01$ ) и «практичность – мечтательность» ( $r = -0,39$ , при  $p < 0,01$ ). Данный результат свидетельствует о связи между развитой способностью перестраивать и корректировать систему саморегуляции и склонностью подростка к беспечности, веселости, жизнерадостности, импульсивности и экспрессивности. Импульсивные подростки часто меняют деятельность, и, следовательно, их регуляторные процессы более гибко реагируют на смену ситуаций. И наоборот, подростки склонные к мечтательности, внутренним иллюзиям, возможно, будут проявлять неприятное для окружающих поведение, а значит неадекватно реагировать на изменяющиеся обстоятельства.

Подростки, ощущающие угрызения совести и направляющие агрессию на себя, автономны в организации своей собственной активности: об этом свидетельствует корреляционная связь шкал «чувство вины» и «самостоятельность» ( $r = 0,5$ , при  $p < 0,0005$ ). При наличии внутреннего убеждения подростка в том, что он является плохим человеком, мнения и оценки окружающих для него становятся неактуальными, и школьник абсолютно самостоятельно начинает организовывать свою активность.



Ситуативная и личностная тревожность коррелируют с уровнем сформированности регуляторной гибкости ( $r = -0,4$ , при  $p < 0,005$ ). При активизации ситуативной тревожности подросток чувствует себя неуверенно, не способен адекватно реагировать на ситуацию. При наличии личностной тревожности испытуемый с трудом привыкает к смене образа жизни, возникают регуляторные сбои, неудачи в различных видах деятельности. Вероятно, это вызвано тем, что при повышении уровня тревоги подросток ощущает опасность, не может сконцентрироваться на выполняемой деятельности, поэтому ему трудно чувствовать себя уверенно в новой ситуации и объективно оценить происходящее вокруг. При отсутствии личностной и ситуативной тревожности или при низких их показателях подросток будет демонстрировать пластичность всех регуляторных процессов. Такие люди быстро и адекватно реагируют на смену обстоятельств и благополучно решают поставленную задачу. Причиной этому может служить чувство безопасности в новой ситуации.

Индекс враждебности коррелирует со шкалой «самостоятельность» ( $r = 0,3$ , при  $p < 0,01$ ) и общим уровнем саморегуляции личности ( $r = 0,3$ , при  $p < 0,01$ ). Исходя из данных результатов, можно предположить, что при наличии негативной позиции по отношению к окружающим испытуемые более самостоятельны, легче овладевают новыми видами активности. Возможно, это происходит потому, что враждебность нужно контролировать, так как она является антисоциальной личностной чертой, и подростку приходится учиться регулировать ее разными способами, быть самостоятельным.

В ходе исследования установлено, что шкала «косвенная агрессия» коррелирует со шкалой «оценивание результатов» ( $r = -0,3$ , при  $p < 0,01$ ). Отсюда следует, что подросток, не замечающий своих ошибок, некритичный к своим действиям, может стать распространителем недоброжелательных слухов, клеветы и других примеров косвенной агрессии. Как уже было отмечено, возможно, он становится источником слухов из-за того, что не способен адекватно оценить ситуацию. В этом случае можно предположить, что школьник не преднамеренно распространяет сплетни, а был некритичен к своим действиям.

Значимая корреляционная связь была выявлена между шкалой «робость – смелость» и общим уровнем саморегуляции поведения ( $r = 0,53$ , при  $p < 0,0005$ ). Данный результат свидетельствует, что предприимчивые, способные принимать самостоятельные решения люди имеют высокий уровень саморегуляции поведения, для них характерна осознанность и взаимосвязанность регуляторных звеньев в общей структуре индивидуальной регуляции. Более эмоционально сдержанные и социально пассивные подростки

характеризуются низким уровнем саморегуляции поведения. Можно предположить, что активные школьники, которые склонны принимать неординарные решения, будут более самостоятельны, цели у них осознанны, реакция на изменения условий адекватна. Их активность позволит, при недостаточном развитии некоторых звеньев саморегуляции, воспользоваться компенсаторными возможностями, так как склонность к авантюризму подтолкнет их к поиску любого решения.

Стоит отметить, что была выявлена тенденция к взаимосвязи между шкалой «конформизм – нонконформизм» и общим уровнем саморегуляции поведения ( $r = 0,29$ , при  $p < 0,25$ ). Можно считать данный результат правомерным, так как подросткам с высокими показателями по данной шкале свойственны независимость, самостоятельность, находчивость и стремление иметь собственное мнение, а следовательно, у них предполагается наличие высокой мотивации для формирования гармоничного стиля саморегуляции, а значит – и высокого уровня общей саморегуляции поведения.

Проведенный сравнительный анализ личностных характеристик подростков и присущих им стилей саморегуляции поведения позволил выявить следующие взаимосвязи. Подростком с типичным профилем саморегуляции № 1 (согласно методике В. И. Моросановой) свойственны такие личностные характеристики, как тревожность, высокий самоконтроль и, возможно, повышенная вербальная агрессия. Из-за низких показателей по шкале «моделирование» эти подростки не всегда могут замечать изменение ситуации, что приводит к неудачам. Как следствие, они сосредоточиваются на своих неудачах и испытывают тревогу за те действия, которые им предстоит совершить. В ходе этого возможно развитие тревожности. Высокие показатели по шкалам «планирование» и «программирование», возможно, объясняют и наличие в данной группе подростков высокого уровня самоконтроля. Человеку, способному детализировать свои планы и продумывать способы своих действий, очевидно, будет свойственно и упорядочивать свою деятельность в соответствии с намеченной программой. Что же касается склонности данной группы подростков к вербальной агрессии, то, как нам кажется, ответ можно найти в низких показателях по шкале «оценивание результатов». Испытуемые, некритичные к своим действиям, могут выражать свою агрессию в открытой форме, вербально.

Испытуемым подросткам с типичным профилем саморегуляции № 6 свойственны такие черты личности, как чувствительность, высокий уровень подозрительности и некоторая склонность к вербальной агрессии. Также замечено, что общий уровень интеллекта в данной группе невысок. Для подростков данной группы харак-



терна осознанность целей, однако поставленные цели не конкретизируются в зависимости от обстоятельств, в которых осуществляется деятельность. Возможно, что в обследуемой группе отсутствует функциональная компенсированность слабого звена регуляции и это служит причиной ригидности мышления. Связь профиля № 6 и такой черты личности, как чувствительность может быть обусловлена низкими показателями по шкале «моделирование». Известно, что при неразвитости процесса моделирования происходит неадекватная оценка внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазиях, а следовательно, предполагает художественное восприятие мира, утонченную эмоциональность и чувствительность. Слабой стороной этой группы подростков является недостаточный учет требований и условий конкретной обстановки, поэтому мы можем предположить, что они нередко терпят неудачи в деятельности и общении, могут быть подозрительны и осторожны в своих дальнейших действиях. Склонность подростков с данным профилем к вербальному выражению агрессии, возможно, обусловлена низкими показателями по шкале «оценивание результатов».

Испытуемые подростки с типичным профилем саморегуляции № 7 склонны к эмоциональной устойчивости, высокой нормативности поведения, повышенной тревожности и точности выполнения социальных требований. Также в данной подгруппе наблюдается тенденция к вербальному выражению агрессии, что может быть связано с низкими показателями по шкале «оценивание результатов», аналогично тому, как это наблюдается в типичных профилях № 1 и № 6. Подростки с таким профилем саморегуляции испытывают трудности с самостоятельным определением и конкретизацией учебной деятельности. Можно наблюдать связь данного профиля и эмоциональной устойчивости, так как при данной характеристике личность характеризуется работоспособностью и, скорее, успешно следует требованиям группы, чем принимает самостоятельные решения. Очевидно, в связи с развитостью процессов моделирования и адекватности программ действия планам деятельности данной группе испытуемых будет свойственно внутреннее и внешнее контролирование поведения, его нормативность и точность выполнение социальных требований. Наличие беспокойства и озабоченности у обследуемых с профилем № 7 может объясняться трудностями ориентации в обстановке, низкой самоорганизацией деятельности, что приводит к тревоге по поводу достижения желаемых результатов.

Подростки с развитыми представлениями о внешних и внутренних значимых условиях характеризуются как предприимчивые, смелые, самостоятельные, но в то же время осторожные. Ребята с высоким уровнем сформированности

регуляторной гибкости характеризуются как открытые, независимые, жизнерадостные. Те подростки, которые автономны в организации собственной активности, проявляют себя как негативно настроенные к окружающим, открыто выражающие свои чувства, а детей с высоким общим уровнем саморегуляции поведения можно охарактеризовать как самостоятельных, предприимчивых, способных на независимые и неординарные решения и действия.

В обследуемой нами группе также имеется испытуемый с типичным профилем № 4 при акцентуирующем стиле. Так как этот профиль представлен в единственном числе, мы не можем говорить о связи характерологических черт личности подростка и особенностей саморегуляции при данном профиле.

Гармоничный стиль характеризуется высокой развитостью и взаимосвязанностью всех звеньев системы саморегуляции, и влияние личностных характерологических переменных на его структуру проследить достаточно сложно, так как оно нивелировано предельно высоким общим уровнем саморегуляции, характерным для данного стиля.

### Заключение

Таким образом, на основании анализа результатов исследования можно констатировать, что личностные детерминанты старших подростков играют регуляторную роль, однако их значение в целостном процессе саморегуляции не носит строго определенного характера.

### Список литературы

1. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. Л., 1969. 392 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. М., 1983. Т. 5. 368 с.
3. Конопкин О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе : активность и развитие личности. М., 1989. С. 158–172.
4. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопр. психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
5. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журн. 2008. Т. 29, № 1. С. 14–22.
6. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека М., 2010. 519 с.
7. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопр. психологии. 1991. № 1. С. 118–127.
8. Бочарова Е. Е. Структурная организация саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 1. С. 64–69.



## References

1. Sherrington Ch. *Integrativnaya deyatel'nost' nervnoj sistemy* (The integrative activity of nervous system). Leningrad, 1969. 392 p.
2. Vygotskij L. S. *Sobranie sochineniy: V 6 t.* (Collected edition: In 6 vol.) Moscow, 1983, vol. 5. 368 p.
3. Konopkin O. A. Funktsional'naya struktura samoregulyatsii deyatel'nosti i povedeniya (The functional structure of self-direction). *Psikhologiya lichnosti v sotsialisticheskom obshchestve: aktivnost' i razvitie lichnosti* (Personality's psychology in socialist society: activity and development of personality). Moscow, 1989, pp. 158–172.
4. Konopkin O. A. Obchshaya sposobnost' k samoregulyatsii kak faktor subjektного razvitiya (The general ability to self-direction as a factor of subject's development). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology), 2004, no. 2, pp. 128–135.
5. Morosanova V. I., Aronova E. A. Samoregulyatsiya i samosoznanie subjekta (Subject's self-direction and self-consciousness). *Psikhologicheskij zhurnal* (The psychological magazine), 2008, vol. 29, № 1, pp. 14–22.
6. Morosanova V. I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* (A person's self-direction and individuality). Moscow, 2010. 519 p.
7. Morosanova V. I. Stilevye osobennosti samoregulyatsii lichnosti (The style features of personality's self-direction). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology), 1991, № 1, pp. 118–127.
8. Bocharova E. E. Strukturnaya organizatsiya samoregulyatsii v zavisimosti ot urovnya subektivnogo blagopoluchiya lichnosti. (The structural organization of self-direction depending on a level of personality's subjective well-being). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser.: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. (Proceedings of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics), 2011, vol. 11, no. 1, pp. 64–69.

УДК 316.6

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ПРОБЛЕМЕ РОДИТЕЛЬСТВА



Т. Ф. Рудзинская<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: tanzilyaff@yandex.ru

**Аннотация.** Анализируются современные подходы к изучению феномена родительства. Показано, что отцовство и материнство как составляющие феномена родительства представляют собой различные способы реализации индивидуальных, гендерных и социокультурных родительских ролей. Представлены данные эмпирического исследования, выполненного на студенческой выборке Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского ( $n = 60$ ; преимущественно девушки, в возрасте 16–22 лет; состоят в браке 12%). Для изучения представлений о родительстве применялся ассоциативный эксперимент (испытуемым предлагалось написать первые пришедшие на ум десять слов, ассоциируемых с понятием-стимулом «родительство»); для уточнения данных ассоциативного эксперимента использовалась беседа. Автор приходит к выводу, что практика родительства складывается из многих факторов, наиболее важными из которых являются адекватные представления родителя о своей роли, а также опыт детско-родительских отношений, имевшийся у современного родителя в прошлом; для выхода семьи из детско-родительского кризиса необходимо формирование психологической готовности будущих поколений родителей задолго до появления у них детей. Данные эмпирического исследования свидетельствуют о низком уровне психологической готовности

представителей студенческой молодежи к родительству. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в семейно-консультативной практике психологических служб.

**Ключевые слова:** родительство, проблема материнства и отцовства, ценностно-нормативная трансформация родительства, кризис родительства, психологическая готовность к родительству.

### Modern Student-age Idea of Parenthood Problem

Т. F. Rudzinskaya<sup>2</sup>

**Abstract.** Modern approaches to studying the phenomenon of parenting are being analyzed. It is shown that fatherhood and motherhood as components of parenthood phenomenon are different ways of actualizing individual, gender and socio-cultural parental roles. The data was obtained of the sample of student-age people of Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky ( $n = 60$ , largely females, age 16–22, 12% of them married). To study the ideas of parenthood the association experiment was applied (the testees were suggested writing ten words that came uppermost associating with the stimulus-concept “parenthood”); to specify the data of association experiment the conversation

<sup>1</sup> Рудзинская Танзиля Фаатовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Rudzinskaya Tanzilya Faatimovna – candidate of psychological sciences, associate professor, the Chair of Special Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.



was used. The author comes to the conclusion that parenting practice is composed of many factors, the most important of them is parent's appropriate idea of his/her role, and also the experience of parenting style that the parent used to have in the past; for the family to overcome the parenting style crisis it is necessary to form psychological readiness for parenting in the future generation parents long in advance having a baby. Data of empiric research proves the low level of psychological readiness for parenting with the student-age population. The applied aspect of work can be actualized in family-counseling practice of psychological services.

**Key words:** parenthood, problem of fatherhood and motherhood, axiological and normative transformation of parenting, parenting crisis, psychological readiness for parenting.

### Введение

Современное кризисное состояние проблемы материнства и отцовства определяет актуальность изучения представлений юношей и девушек о будущей семье, в том числе, о проблеме родительства. Понятие «родительство» объединяет вокруг себя исследователей разных научных областей: так, философия исследует ценность детей и семьи для общества; социология определяет родительство как социологическую категорию, представляющую собой устойчивое эмоционально насыщенное взаимодействие реальных или потенциальных родителей, связанное с рождением и воспитанием детей и характеризующееся соответствующим поведением мужчины и женщины; педагогика основное внимание уделяет проблеме воспитания детей в семье; психология рассматривает родительство как сложный социально-психологический феномен.

### Современные подходы к изучению проблемы родительства

Обратимся к психологическому подходу. Родительство, по мнению М. О. Ермихиной [1], Т. А. Гурко [2], Р. В. Овчаровой [3], представляет собой сложное образование, включающее отцовство и материнство, но находящееся на более высоком надличностном уровне определения. В феномене отцовства и материнства на первый план выходят качественные характеристики отдельной человеческой личности. Согласно Р. В. Овчаровой, «родительство – многогранный феномен, который можно рассматривать на двух уровнях: как сложное комплексное субъективно-личностное образование и как надиндивидуальное целое, которое, как правило, является совокупным, то есть включает двух человек – отца и мать» [3, с. 41].

В современной социально-психологической литературе подробно рассматривается проблема материнства (исследования Р. В. Овчаровой [3], А. Р. Михеевой [4], Т. В. Скрицкой [5] и др.) и менее подробно проблема отцовства (работы Е. В. Кричевской [6], И. С. Кона [7] и др.) как отдельных явлений.

В последнее десятилетие в работах Н. В. Богачевой [8], О. В. Гнезденевой [9], А. В. Гумницкой [10], С. Ю. Девярых [11], М. О. Ермихиной [1], Н. П. Мальтинниковой [12], Е. А. Нестерова [13], Р. В. Овчаровой [3], Е. Г. Смирновой [14] и др. активно развивается целостный подход к изучению отцовства и материнства. Его сторонники отмечают индивидуальную, гендерную и социальную обусловленность феноменов отцовства и материнства. Гендерным эмоционально-поведенческим характеристикам отцовского и материнского отношения к ребенку посвящены исследования И. С. Кона [7], Е. П. Ильина [15]. О полоролевых различиях говорил еще Э. Фромм, подчеркивая безусловный характер материнской любви (абсолютное принятие ребенка) и условный характер отцовской (она может быть заслужена или временно утрачена) [16].

Р. В. Овчарова [3] акцентирует внимание на индивидуально-психологических (особенностях личности, ценностях, взглядах и т.д.) и социальных (социокультурное развитие современного общества, социальный и жизненный опыт личности родителя, опыт родительской любви, приобретаемый человеком в процессе взаимодействия с собственными родителями) аспектах отцовства и материнства. Социальную детерминированность родительства отмечают и другие исследователи (Т. В. Скрицкая [5], Е. В. Шамарина [17]). Указывая на культурно-исторический характер феномена материнства, Э. Бадинтер считает, что отношение матери к ребенку находится в прямой зависимости от отношения самого общества к феномену материнства [18]. По мнению И. С. Кона, отцовство, по сравнению с материнством, является еще более социально обусловленным феноменом, поэтому специфический стиль отцовства зависит от множества социокультурных условий и существенно варьируется от культуры к культуре [7, с. 41].

Теоретический анализ проблемы родительства приводит к следующему предварительному выводу: отцовство и материнство как составляющие феномена родительства представляют собой различные способы реализации индивидуальных, гендерных и социокультурных родительских ролей.

На настоящем этапе развития общества происходит видоизменение, если не сказать, деформация родительского пространства. Кризис семьи плавно перерос в кризис родительства. Имеется тенденция к ухудшению количественных («дефицит родительской любви») [19, с. 49] и качественных (трансформация социальных, гендерных и индивидуальных стереотипов матери и отца) характеристик детско-родительских взаимоотношений. Особую тревогу вызывает на фоне обозначенной тенденции низкий уровень психолого-педагогической культуры многих





родителей, отсутствие интереса к воспитанию собственных детей. Размытость гендерных ролей, их смешение в современном обществе привело к снижению социальной значимости материнства и отцовства (Р. В. Овчарова [3], В. А. Рамих [20], И. С. Кон [7]).

Согласно заключению С. Ю. Девярых, ценностно-нормативную трансформацию современного родительства обуславливают такие социальные факторы, как: общая либерализация и демократизация общественной жизни, трансформация семьи от социального института с жестко заданными нормами бытования до малой психологической группы, изменения распределения власти в семье, изменения детско-родительских отношений и социально-экономические условия жизни [11].

Отказ от общественных форм воспитания и переход к преимущественно семейным повышает уровень ответственности и значимости родителей в становлении личности ребенка. Несколько десятилетий назад для успешного родительства было достаточно фрагментарных педагогических знаний. Современным родителям требуется качественная рефлексия своей воспитательной практики, что связано с воздействием большого числа неблагоприятных экономических, социальных, экологических, политических и других факторов, затрудняющих эффективное функционирование семьи.

Исследования Р. В. Овчаровой, Г. Г. Филипповой доказывают, что семейные ценности и представления о воспитании ребенка формируются задолго до самого момента родительства. В связи со всем вышесказанным нами было проведено исследование представлений студентов высших учебных заведений о проблеме родительства. Основной целью исследования стало определение особенностей представлений у юношества о родительстве. Эмпирическое исследование выполнено на студенческой выборке ( $n = 60$ ; преимущественно девушки, в возрасте 16–22 лет; состоят в браке 12%). В исследовании принимали участие студенты 1–5 курсов факультета психолого-педагогического и специального образования (специальность «Специальная психология») Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

#### **Методики и методы исследования**

Для изучения представлений о родительстве применялся ассоциативный эксперимент (испытуемым предлагалось написать первые пришедшие на ум десять слов, ассоциируемых с понятием-стимулом «родительство»); для уточнения данных ассоциативного эксперимента использовались беседа, авторская анкета, позволяющая получить необходимую информацию по данной проблеме.

#### **Результаты исследования, их обсуждение**

По результатам авторской анкеты (испытуемым необходимо было распределить обозначенные на бланке ценности в порядке личной значимости) лидирующими оказались именно семейные ценности (у 55% респондентов), на втором месте – материальное благополучие (35% испытуемых), на третьей позиции – карьера (10% опрошенных).

Полученный эмпирический материал был подвергнут контент-анализу, позволившему выявить самооценку готовности девушек к родительству. Согласно полученным результатам, готовыми к выполнению роли родителей назвали себя только 12% опрошенных. В качестве аргументов своей готовности к родительской функции студентами были озвучены: любовь к детям (5%), способность воспитать ребенка (2,5%), наличие опыта общения с младшими сиблингами (5,5%). 50% респондентов считают себя совершенно неготовыми к родительству, объясняя свою позицию юным возрастом (12%), отсутствием опыта общения с маленькими детьми (10%), отсутствием психологической готовности (15%), отсутствием постоянного дохода (18%), желанием сделать карьеру (10%). 38% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос. Необходимо отметить, что большинство испытуемых не могли четко и полно аргументировать свою позицию по отношению к будущему родительству. Лишь 5% респондентов (у которых уже родился ребенок на момент обследования) указывали на отсутствие знаний по вопросам воспитания детей.

Понимая родительство как необходимое условие обеспечения полноценного развития ребенка и как часть сферы личности человека, несколько вопросов анкеты были направлены на выяснение мнения об основных функциях родительства и о необходимости подготовки к будущему родительству.

Анализ полученных данных позволил выявить, что 80% респондентов планируют рождение детей в будущем, 15% затрудняются с ответом и 5% категорически не видят себя в роли родителя (хотя при этом утверждают, что любят детей).

#### **Заключение**

Обобщая полученные результаты теоретического, а также проведенного эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы: социально-психологический анализ проблемы родительства позволяет утверждать, что современные детско-родительские отношения претерпевают существенные изменения, которые лишь в общих чертах выражает термин «кризис родительства».

Результаты анкетирования респондентов свидетельствуют, что у них отсутствует психологи-



ческая готовность к предстоящему эффективному родительству, причем даже у студентов психолого-педагогического направления. Принимая во внимание, что практика родительства складывается из многих факторов, наиболее важными из которых являются адекватные представления родителя о своей роли, а также опыт детско-родительских отношений, имевшийся у современного родителя в прошлом, для выхода семьи из детско-родительского кризиса необходимо формирование психологической готовности будущих поколений родителей задолго до появления у них детей.

### Список литературы

1. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 24 с.
2. Гурко Т. А. Трансформация института родительства в постсоветской России : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2008. 48 с.
3. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. М., 2006. 496 с.
4. Михеева А. Р. Брак, семья, родительство : социологические и демографические аспекты : учеб. пособие. Новосибирск, 2001. 60 с.
5. Скрицкая Т. В. Материнство как социально обусловленный феномен. URL: [hpsy.ru/public/×2472.htm](http://hpsy.ru/public/×2472.htm) (дата обращения: 23.01.13).
6. Кричевская Е. В. Историко-культурные представления о роли отца в российской семейной традиции : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 24 с.
7. Кон И. С. Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе // Советская этнография, 1987. № 6. С. 31–38.
8. Богачёва Н. В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российской обществе : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Казань, 2005. 24 с.
9. Гнезденева О. В. Модели родительства и факторы их формирования в современной России : социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. 24 с.
10. Гумницкая А. В. Психологическая культура в детско-родительских отношениях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 24 с.
11. Девярых С. Ю. Особенности представлений о родительстве в юношеском возрасте (анализ гендерных различий) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 24 с.
12. Мальтинникова Н. П. Этнопсихологические особенности формирования родительства в поликультурной среде (на примере казахской, татарской и русской семьи) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 24 с.
13. Нестерова Е. А. Формирование эффективного родительства через развитие личной зрелости родителей младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2005. 24 с.
14. Смирнова Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 24 с.
15. Ильин И. А. Путь духовного обновления. М., 1996. 223 с.
16. Фромм Э. Искусство любить. СПб., 2001. 256 с.
17. Шамарина Е. В. Культурный смысл материнства в западноевропейской и отечественной философской мысли : автореф. дис. ... канд. философ. наук. Барнаул, 2008. 24 с.
18. Бадинтер Э. Мужская сущность. М., 1995. 196 с.
19. Мошкова И. Н. Укрепление семьи – общецерковная задача // В начале пути : сб. материалов. М., 2002. С. 49–106.
20. Рамих В. А. Материнство как социокультурный феномен : дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 1997. 250 с.

### References

1. Ermikhina M. O. *Formirovanie osoznannogo roditel'stva na osnove subjektivno-psikhologicheskikh faktorov: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Formation of the conscious parenting on the ground of subjective-psychological factors: Autoref. dis. ... cand. psychol. sciences). Kazan', 2004. 24 p.
2. Gurko T. A. *Transformatsiya instituta roditel'stva v postsovetskoy Rossii: Avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk* (Transformation the institute of parenting in post-Soviet Russia: Autoref. dis. ... doct. sociol sciences). Moscow, 2008. 48 p.
3. Ovcharova R. V. *Roditel'stvo kak psikhologicheskij fenomen* (Parenting as a psychological phenomenon). M., 2006. 496 p.
4. Mikheeva A. R. *Brak, semya, roditel'stvo: sotsiologicheskie i demograficheskie aspekty: Uchebnoe posobie* (Marriage, family, parenting: sociological and demographical aspects: The study guide). Novosibirsk, 2001. 60 p.
5. Skritskaya T. V. *Materinstvo kak sotsial'no obuslovlennyy fenomen* (Maternity as a social phenomenon), available at: [hpsy.ru/public./×2472.htm](http://hpsy.ru/public./×2472.htm)
6. Krichevskaya E. V. *Istoriko-kul'turnye predstavleniya o roli ottsa v rossijskoy semejnoy traditsii: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Historical and cultural conceptualization of father's role in Russian family tradition: Autoref. dis. cand. ... ped. sciences). St. Petersburg, 2009. 24 p.
7. Kon I. S. *Materinstvo i otsovtstvo v istoriko-etnograficheskoy perspective* (Maternity and paternity in historic-ethnographic perspective). *Sovetskaya etnografiya* (Soviet ethnography), 1987, № 6, pp. 31 – 38.
8. Bogacheva N. V. *Roditel'stvo kak faktor ustojchivosti semyi v sovremennom rossijskom obshchestve: Avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk* (Parenting as a factor of family's fixity in modern Russian society: Autoref. dis. ... cand. sociol. sciences). Kazan', 2005. 24 p.
9. Gnezdeneva O. V. *Modeli roditel'stva i faktory ikh formirovaniya v sovremennoj Rossii: sotsiologicheskij analiz: Avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk* (Parenting patterns and factors of their formation in modern Russia: sociological analysis: Autoref. dis. ... cand. sociol. sciences). Moscow, 2007. 24 p.



11. Gumnitskaya A. V. *Psikhologicheskaya kul'tura v detско-roditel'skikh otnosheniyakh: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* (The psychological culture of child-parent relationship: Autoref. dis. ... cand. psychol. sciences). St. Petersburg, 2006. 24 p.
12. Devyatykh S. Y. *Osobennosti predstavlenij o roditel'stve v yunosheskom vozraste (analiz gendernykh razlichij): Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (The features of parenting's imagery in adolescence {analysis of gender differences}: Autoref. dis. ... cand. psychol. sciences). Moscow, 2006. 24 p.
13. Mal'tinnikova N. P. *Etnopsikhologicheskie osobennosti formirovaniya roditel'stva v polikul'turnoj srede (na primere kazakhskoj, tatarskoj i russkoj semji): Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Ethnopsychological features of parenting's formation in multicultural environment {in terms of Kazakh, Tatarian and Russian family}: Autoref. dis. ... cand. psychol. sciences). Samara, 2005. 24 p.
14. Nesterova E. A. *Formirovanie effektivnogo roditel'stva cherez razvitie lichnoj zrelosti roditelej mladshikh shkol'nikov: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Formation of effective parenting by the way development of personal maturity of underclasschildren's parents: Autoref. dis. ... cand. psychol sciences). Kazan', 2005. 24 p.
15. Smirnova E. G. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya osoznannogo roditel'stva v molodoy seme: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Psychological and pedagogical follow-up of the conscious parenting's formation in young family: Autoref. dis. ... cand. psychol. sciences). Ekaterinburg, 2009. 24 p.
16. Ilyin I. A. *Put' dukhovnogo obnovleniya* (The way of spiritual renewal). Moscow, 1996. 223 p.
17. Fromm E. *Iskusstvo lyubit'* (Ability to love). St. Petersburg, 2001. 256 p.
18. Shamarina E. V. *Kul'turnyj smysl materinstva v zapadnevropeskoj i otechestvennoj filosofskoj mysli: Avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* (The cultural meaning of maternity in West-European and native philosophic notion: Autoref. dis. ... cand. philosl. sciences). Barnaul, 2008. 24 p.
19. Banditer E. *Muzhskaya suchshnost'* (The male essence). Moscow, 1995. 196 p.
20. Moshkova I. N. *Ukreplenie semji – obchshetserkovnaya zadacha* (Family's strengthening is a church-wide problem). *V nachale puti: Sb. materialov* (On start of the way: the collection of materials). Moscow, 2002, pp. 49–106.
21. Ramikh V. A. *Materinstvo kak sotsiokul'turnyj fenomen: Dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Maternity as a sociocultural phenomenon: Autoref. dis. ... doct. philosl. sciences). Rostov-on-Don, 1997. 250 p.

УДК 316.6

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ О ШКОЛЬНИКАХ

М. С. Ткачева<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: tkachevam@mail.ru

**Аннотация.** Анализируются феномен социально-психологического стереотипа, его роль в учебно-педагогическом взаимодействии. Для изучения стереотипов предлагается авторский вариант методики множественной идентификации В. Ф. Петренко, модификация которого заключается в описании разнообразных типичных ситуаций, в которых могут оказаться школьники, в обозначении социальных и этнических групп, к которым они могут принадлежать. Представлены результаты пилотного исследования, выполненного на студенческой выборке Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского ( $n = 22$ ; студенты 2 курса, обучающиеся по специальности «начальное образование»). Анализ полученных данных позволил выявить специфику содержания стереотипных представлений о школьнике в зависимости от его половой, этнической принадлежности, социального статуса семьи. Автор приходит к выводу,

<sup>1</sup> Ткачева Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.



что разработка этой проблематики позволит получить знание о распространенности и действенности социально-психологических стереотипов в педагогической среде и их роли в организации взаимодействия педагогов и учащихся.

**Ключевые слова:** социальный стереотип, педагог, ученик, идентификация, социальная группа, этническая группа.

### Peculiarities of Social-psychological Stereotypes about School Children in Students – Future Teachers

М. S. Tkacheva<sup>2</sup>

**Abstract:** The phenomenon of social-psychological stereotype and its role in educational interaction are being analyzed. In order to study

<sup>2</sup> Tkacheva Maria Sergeevna – candidate of psychological sciences, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.



these stereotypes it is suggested to use the author's version of multiple interaction method by V. F. Petrenko modification which describes different typical situations schoolchildren may find themselves in, determining social and ethnic groups where they may belong. It presents the data of a pilot study made on sample of the students of Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky ( $n = 22$ , second-year students, major "primary school"). Analysis of the received data allowed pointing out specific nature of content of stereotypical ideas about a school child depending on his/her gender, ethnicity, and family social status. The author comes to the conclusion that development of the present range of problems will allow getting knowledge about abundance and effectiveness of social-psychological stereotypes in pedagogic environment and their roles in organizing interaction between teachers and school-children.

**Key words:** social stereotype, teacher, school-child, identification, social group, ethnic group.

### Введение

Современное состояние образовательной среды как мультикультурного пространства делает актуальным вопрос о действенности социально-психологических стереотипов в педагогической среде. В зарубежной психологии и социологии распространены различные трактовки понятия «социальный стереотип». Явления стереотипизации привлекли внимание социологов значительно раньше, чем психологов. Впервые термин «социальный стереотип» использовал американский журналист и политолог У. Липпман в 1922 г. в книге «Общественное мнение». Согласно Липпману, стереотипы – это упорядоченные, детерминированные культурой «картинки мира», которые, во-первых, экономят усилия человека при восприятии сложных социальных объектов и, во-вторых, защищают его ценности, позиции и права. Липпман выделил четыре аспекта стереотипов (впоследствии появилось много других градаций, которые, тем не менее, во многом следовали концепции Липпмана). Во-первых, стереотипы всегда проще, чем реальность, – сложнейшие характеристики стереотипы «укладывают» в два-три предложения. Во-вторых, люди получают стереотипы (благодаря знакомым, средствам массовой информации и т.п.), а не формулируют их сами на основе личного опыта. В-третьих, все стереотипы ложны, в большей или меньшей степени. Они приписывают конкретному человеку черты, которыми он обязан обладать лишь из-за своей принадлежности к определенной группе. В-четвертых, стереотипы очень живучи. Даже если люди убеждаются в том, что стереотип не соответствует действительности, они склонны не отказаться от него, а утверждать, что исключение лишь подтверждает правило [1].

Стереотипизация в процессе познания людьми друг друга может привести к двум следствиям: с одной стороны, к определенному упрощению процесса познания, в этом случае стереотип не обязательно несет в себе оценочную нагрузку:

в восприятии другого человека не происходит «сдвига» в сторону его эмоционального принятия или неприятия – остается упрощенный подход, который, хотя и не способствует точности построения образа другого, заменяет его штампом, но тем не менее необходим, ибо сокращает процесс познания.

Во втором случае стереотипизация приводит к возникновению предубеждения. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта общения с определенной группой, а опыт был негативным, всякое новое восприятие представителя этой группы окрашивается неприязнью. Возникновение таких предубеждений зафиксировано в многочисленных экспериментальных исследованиях, но их негативное влияние прослеживается не только в условиях лаборатории, но и в реальной жизни, когда могут причинить вред не только общению людей, но и их взаимоотношениям. Особенно распространены этнические стереотипы, когда на основе ограниченной информации об отдельных представителях каких-либо сообществ строятся предвзятые выводы относительно всего сообщества.

Именно из-за возникновения предубеждений в обыденном представлении и речи слово «стереотип» чаще всего имеет негативную эмоциональную окраску, так как подразумевает нечто некритично воспринятое, догматически застывшее, не предполагающее активного творческого осмысления. Но при этом само существование социальных стереотипов объединяет большие группы людей, т.е. несет и положительную функцию. Стереотипы не появляются на пустом месте, они формируются на основе предшествующей жизненной практики многих поколений. Нередко при определении социального стереотипа подчеркивают его целостность, ярко выраженную оценочную и ценностную окраску, нагруженность его так называемым ошибочным компонентом и т.п. В других случаях акцентируют его динамические характеристики – устойчивость, ригидность, консерватизм, свидетельствующие о способности успешно сопротивляться любой информации, направленной на его изменение. Общим местом в определениях социального стереотипа является также его признание преимущественно негативным феноменом, препятствующим полному, адекватному взаимопониманию людей, трактовка его в качестве своеобразных шор, искажающих видение социальной реальности.

Как правило, стереотипы возникают на основе достаточно ограниченного прошлого опыта, в результате стремления строить выводы на базе ограниченной информации. Именно таким образом возникают стереотипы относительно групповой принадлежности человека, например, профессиональной. Тогда ярко выраженные профессиональные черты у встреченных в прошлом



представителей этой профессии рассматриваются как присущие всякому её представителю («все учительницы назидательны», «все бухгалтеры – педанты» и т.д.). Здесь проявляется тенденция «извлекать смысл» из предшествующего опыта, строить заключения по сходству, не смущаясь ограниченностью такого опыта.

Социальные стереотипы или их отдельные компоненты исследовались и исследуются самыми разными способами, начиная с метода наблюдения и заканчивая использованием проективных тестов. Эмпирическому исследованию подвергаются три «измерения» стереотипов: содержание, направленность как общее измерение благоприятности и степень благоприятности. Эти характеристики не являются однопорядковыми: главное в стереотипе – его когнитивное содержание, а под направленностью понимается эмоциональная окрашенность содержания [2].

В настоящее время большое внимание уделяется психосемантическим методам, которые позволяют получить количественное измерение составляющих образа той или иной социальной группы, а значит, подойти к собственно психологическому ее изучению.

#### Методики и методы исследования

Одним из наиболее интересных психосемантических методов изучения социальных стереотипов мы считаем разработанную В. Ф. Петренко *методику множественной идентификации*, при помощи которой проводятся сопоставления ролевых позиций и выявление стоящих за ними идентификаций через описание характерных поступков.

Апробация методики проводилась В. Ф. Петренко совместно с Л. А. Алиевой в процессе исследования этнических стереотипов на материале русской и азербайджанской выборки девушек-студенток. В качестве стимульного материала были предоставлены 90 возможных поступков из семейно-бытовой сферы («познакомиться с парнем на улице», «стремиться к высшему образованию», «распоряжаться семейным бюджетом», «курить сигареты», «не выйти замуж за любимого, так как этого не хотели родители» и т.п.). Поступки выделялись с учетом их типичности для сопоставляемых культур и естественности для исследуемой социальной группы. Испытуемые оценивали вероятность каждого поступка по шестибальной шкале – от 0 до 5 – с двенадцати ролевых позиций: 1) я сама; 2) моя мать; 3) идеал женщины с моей точки зрения; 4) идеал женщины, принятый в обществе; 5) типичная женщина; 6) женщина 40 лет назад; 7) женщина через 20 лет; 8) женщина с неудавшейся личной жизнью; 9) презираемая мной женщина; 10) русская (для испытуемых азербайджанок) / азербайджанка (для испытуемых русских); 11) грузинка; 12) эстонка.

Формой обработки и представления данных явилось построение субъективных семантических пространств с использованием факторного анализа, который позволил свести множество поступков к обобщенным «поступочным» факторам, объединяющим сходные поступки в одно измерение [3].

Принцип этого метода использован нами в начавшемся практическом исследовании социальных стереотипов у студентов – будущих педагогов. Мы выясняли, насколько распространены и прочны стереотипные представления среди студентов и могут ли они оказать влияние на их взаимодействие с учащимися – представителями разных социальных и этнических групп, поэтому использовали именно описанный выше метод множественной идентификации. Разработанная и апробируемая нами модификация этого метода содержит, с одной стороны, описание разнообразных типичных ситуаций, в которых могут оказаться школьники, с другой – обозначения социальных и этнических групп, к которым они могут принадлежать. Испытуемым предлагалось оценить вероятность попадания школьника из конкретной группы в конкретную ситуацию по пятибалльной шкале: -2 – очень маловероятно; -1 – скорее нет, чем да; 0 – не знаю, не нахожу связи; +1 – скорее да, чем нет; +2 – очень вероятно.

Ситуаций, в которых могут оказаться школьники, было предложено 20: 1) будет отличником; 2) будет двоечником; 3) будет злым нарушителем дисциплины; 4) даст однокласснику списать; 5) не даст списать из принципа; 6) будет ябедничать учителю на одноклассников; 7) учитель будет ставить его в пример другим ученикам; 8) придет в школу с несделанными уроками; 9) придет в школу неопрятным (неумытым, непричесанным, в грязной или мятой одежде); 10) его будут травить одноклассники; 11) будет иметь лишний вес; 12) будет лучшим в классе по математике; 13) будет лучшим в классе по физкультуре; 14) будет задавать учителю каверзные вопросы по содержанию учебного материала; 15) подстроит мелкую пакость учителю (подложит кнопку на стул, натрет доску свечкой и т.п.); 16) будет подстраивать мелкие пакости одноклассникам; 17) станет организатором травли кого-либо из одноклассников; 18) будет носить очки; 19) будет часто болеть; 20) будет пропускать занятия без уважительных причин.

Групп, представителями которых являются ученики, для исследования было 14: 1) из очень обеспеченной семьи; 2) из неполной семьи; 3) из неблагополучной семьи; 4) из семьи педагогов; 5) из семьи большого начальника; 6) из семьи ученых; 7) из семьи рабочих; 8) из религиозной семьи; 9) из семьи недавних мигрантов; 10) ученик-татарин; 11) ученик-армянин; 12) ученик какой-либо северокавказской национальности; 13) ученик-еврей; 14) ученик-казак.



Кроме того, в 15-м пункте данной классификации предлагалось оценить, кто скорее окажется в подобной ситуации: мальчик или девочка, допуская также ответ «равновероятно».

Данный вариант методики мы считаем пробным и не исключаем ее дальнейших изменений и дополнений. С ее помощью было проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 22 студента второго курса профиля «Начальное образование» – будущие учителя начальных классов. Предложение испытуемым было сформулировано следующим образом: «Мы просим вас принять участие в исследовании ваших представлений о своих будущих учениках». Слово «стереотипы» не произносилось намеренно – с целью исключения сдвига полученных ответов в сторону социальной желательности, так как мы не могли исключить сформированности у наших испытуемых представления о стереотипе как о негативном явлении.

На момент написания статьи обработка полученных данных еще не завершена, но некоторые тенденции прослеживаются: в частности, в обследованной выборке не наблюдается каких-либо общих стереотипных представлений относительно этнических групп. Наличие стереотипного представления в выборке мы диагностируем, если абсолютная величина суммарной оценки той или иной позиции по выборке превышает 22, с учетом количества испытуемых. Такие значения получаются в тех случаях, когда подавляющее большинство испытуемых дает оценки с одинаковым знаком («минус» или «плюс»), причем среди этих оценок часто встречаются уверенные («очень маловероятно» или «очень вероятно»). Если же среди выборки наблюдаются разнообразные оценки, то суммарный результат какой-либо позиции окажется не сильно отклоняющимся от нуля в ту или иную сторону.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Среди полученных нами опросных таблиц часто «этнические» столбцы почти целиком заполнены нулями. С нашей точки зрения, это можно объяснить тем, что в методику были включены те национальные меньшинства, представителей которых в регионе проживает достаточно много, и студенты с высокой долей вероятности имеют личный опыт взаимодействия с ними (кто-то из испытуемых и сам принадлежит к той или иной указанной группе). Этот реальный опыт не способствует укоренению стереотипа и приводит студентов к выводу о том, что в каждой группе можно встретить людей с самыми разными качествами, не обязательно соответствующими стереотипному представлению о ней. При этом, естественно, в выборке присутствуют испытуемые, уверенно оценивающие «национальные» позиции, т.е. имеющие сформированные представления об особен-

ностях этнических групп, хотя и не обязательно совпадающие с распространенными стереотипами. Наиболее сильно отклоняющиеся от нуля в ту или иную сторону оценки на данный момент, после обработки данных шести позиций из двадцати, имеет группа «ученик какой-либо северокавказской национальности»: позиция «будет отличником» – -18, позиция «будет злостным нарушителем дисциплины» – +17. В целом в выборке отношение к данной группе имеет некоторую отрицательную окраску, но уверенно утверждать это можно будет лишь после полной обработки данных. Пока результаты позволяют прийти к выводу, что национальная принадлежность учеников не будет весомым фактором, влияющим на построение взаимодействия с ними у данной выборки будущих учителей начальных классов.

Что касается представлений о других социальных группах, то уже замечено, что довольно много явно выраженных стереотипных представлений касаются того, какую профессиональную группу представляет ученик, точнее, его родители. По своему содержанию явное сходство имеют стереотипы, касающиеся учеников «из семьи педагогов» и «из семьи ученых» – обе группы имеют одинаковые оценки по позициям, отражающим основную сущность статуса школьника: вероятность того, что ученик из семьи педагогов станет отличником оценена +32, ученик из семьи ученых – +39; что первый станет двоечником – -28, что второй станет двоечником – -37; что первый будет нарушителем дисциплины – -25, что второй будет нарушить дисциплину – -30.

Данные результаты отражают представление о том, что высокий статус ценностей образования и интеллектуально-познавательного развития в родительской семье является во многом определяющим для высокого статуса ценностей школьной системы ребенка – высокой успеваемости и хорошего поведения.

Также имеются набравшие значение выше критического оценки «ученика из семьи рабочих» по двум противоположным позициям: «даст товарищу списать» – +29, принципиально не даст списать – -25. Мы полагаем, что эти показатели отражают представление о некоей простоте и естественности построения отношений с миром и окружающими людьми, свойственные людям физического труда и передающиеся их детям. Для школьников из этой среды вполне естественно руководствоваться в своих отношениях со сверстниками прежде всего стихийными «неписаными нормами товарищества», предполагающими и такие социально неодобряемые нормы взаимопомощи, как списывание. Подтверждается это и тем, что довольно высокую, хотя и немного не доходящую до критического рубежа отрицательную оценку у «ученика из семьи рабочих» получила позиция «будет ябедничать учителю на одноклассников» – -20.



Что касается других социальных групп, фигурирующих в опросе, то некоторые полученные оценки были для нас вполне ожидаемы. К примеру, представление об «ученике из неблагополучной семьи» имеет в нашей выборке явно отрицательную окраску по основным «школьным» позициям: «будет отличником» – –27, «будет двоечником» – +20, «будет злостным нарушителем дисциплины» – +30. Понятие «неблагополучная семья» давно укоренилось в отечественной педагогической практике, о разнообразных ситуациях, в которые попадают дети из таких семей, наши респонденты осведомлены хорошо. Поэтому относительно данной категории учащихся мы ожидаем выраженных оценок, несущих отрицательную эмоциональную нагрузку, и по другим позициям нашего опросника, данные по которым еще не подверглись обработке. Кроме того, есть выраженные оценки и относительно «ученика из религиозной семьи»: его не видят «злостным нарушителем дисциплины» – –35, а успеваемость ожидают скорее высокую: позиция «будет отличником» – +18, «будет двоечником» – –17. Таким образом, можно сделать вывод, что следование семьи религиозным предписаниям воспринимается как фактор, скорее, положительно влияющий на отношение школьника к учебе и дисциплине.

Несколько неожиданным для нас оказался факт наличия выраженных оценок «ученика из неполной семьи» по двум взаимоисключающим позициям: «даст товарищу списать» – +23, «принципиально не даст списать» – –21. Какой-то очевидной связи с укоренившимися стереотипными представлениями о данной социальной группе мы пока не видим и считаем необходимым провести дополнительный анализ и других позиций методики.

Кроме того, в последнем пункте каждой позиции испытуемым предлагалось ответить на вопрос, ученик какого пола скорее окажется в описываемой ситуации. В некоторых позициях испытуемые уклоняются в сторону одного из вариантов, но есть и такие, где ответ «равновероятно» либо оказывается самым распространенным, либо набирает примерно одинаковое количество ответов с одним из противоположных вариантов (таблица).

**Оценка студентами вероятности попадания мальчика или девочки в определенную ситуацию**

Ситуация	Ответы		
	Мальчик	Девочка	Равновероятно
Отличник	1	11	10
Двоечник	16	0	0
Нарушитель дисциплины	20	0	0
Даст списать	1	13	13
Не даст списать	4	7	7
Ябедничает	3	11	11

Как можно увидеть из приведенных данных, большую приверженность соблюдению школьных правил студенты приписывают девочкам: достаточно большое количество респондентов считает их потенциальными отличницами, но при этом и вероятность оказаться в роли «ябеды», доносчика для девочек выше. Это вполне органично сочетается с установленным фактом более сильного стремления женского пола к получению социального одобрения от авторитетных фигур, в данном случае – в виде стремления девочки-школьницы заслужить похвалу от учителя. Мальчики же воспринимаются как вероятные нарушители норм и правил школьной жизни, большая часть нашей выборки именно в них видит потенциальных безнадёжных двоечников и злостных нарушителей дисциплины. Причины такого однозначного их видения, на наш взгляд, многозначны: и реальный опыт взаимодействия с собственными одноклассниками и другими детьми, и общее теоретическое знание о том, что школьные требования, скорее, рассчитаны на те сильные стороны, которые присущи девочкам, в отличие от мальчиков, – старательность, аккуратность, исполнительность.

### Заключение

Таким образом, предлагаемый нами вариант метода множественной идентификации направлен на отражение стереотипных представлений педагогов о социальных группах, к которым могут принадлежать школьники. Дальнейшая обработка полученных данных и расширение как выборки испытуемых, так и представленных в методике позиций даст нам возможность более полно оценить распространенность и действенность социально-психологических стереотипов в педагогической среде и сделать выводы о роли стереотипов в организации взаимодействия педагогов и учащихся.

### Список литературы

1. Липпман У. Общественное мнение. М., 2004. 384 с.
2. Стефаненко Т. Г. Методы изучения этнических стереотипов. URL: <http://psyfactor.org/lib/stereotype9.htm> (дата обращения: 22.02.2013).
3. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. М., 2010. 480 с.

### References

1. Lippman U. *Obchshestvennoe mnenie* (The public opinion). М., 2004. 384 p.
2. Stefanenko T. G. *Metody izucheniya etnicheskikh stereotipov* (The methods of ethnical stereotypes), available at: <http://psyfactor.org/lib/stereotype9.htm>
3. Petrenko V. F. *Osnovy psikhosemantiki* (Founds of psychosemantics). М., 2010. 480 p.



УДК159.9

## ЛИЧНОСТЬ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СУБЪЕКТА

А. С. Кузнецов<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: kuzas.74@mail.ru



**Аннотация.** Анализируется феномен «личностного знания» в концепции М. Полани, рассматривающий классическую проблему соотношения объекта и субъекта в познании с позиций последнего. Показано, что субъект познавательной деятельности предстает не детерминированным объективными закономерностями, а личностью, от качеств и способностей которой и зависит результат познавательной деятельности. Зафиксированы важнейшие уровни субъектной организации познания: человечество, общество, научное сообщество, личность. Автор приходит к выводу, что эволюция модельных представлений о роли и функциях в развитии науки этих уровней субъектной организации познания не имеет пределов, так как она предполагает введение все новых субъектных характеристик, выявление неизвестных и концептуально невыразимых ранее взаимосвязей и закономерностей.

**Ключевые слова:** субъект познания, объект познания, личность, личностное знание.

### Personality and Cognitive Abilities of a Subject

A. S. Kuznetsov<sup>2</sup>

**Abstract.** The article analyzes the phenomena of a «personal knowledge» in the concept of M. Polanyi, investigating classic problem of object-subject interrelation in the cognition from the point of view of the latter one. It shows that a subject in the cognitive activity is not to be determined by objective regularities, but rather by a personality, as the result of cognitive activity depends on its qualities and abilities. The author fixes the most important levels of subjective organization of cognition: humanity, society, scientific society, personality. He concludes that evolution of model vision of the role and functions in the development of science of these levels of subjective organization of cognition does not have limits, because it supposes the introduction of new subjective characteristics, recognition of the unknown and conceptually inexpressible earlier interconnections and regularities.

**Key words:** subject of cognition, object of cognition, personality, personal knowledge.

### Введение

В общественных науках и, прежде всего, в философии достаточно исследований, связанных с субъектом познания, его спецификой, ролью и местом объективных и субъективных факторов

гносеологии, эпистемологии и т. д. Субъективность и субъекта в разные времена изучали многие философы, например, Р. Декарт, Дж. Беркли, Д. Юм, И. Кант, в наше время – В. А. Лекторский и др. Хорошо изучена и личность (например, Дж. Ст. Милль, Э. Мунье, К. Халл, Г. Линдсей, К. Хьелл, Д. Зиглер, С. Л. Франк и др.), не говоря уже о знании (начиная с Аристотеля). Однако позитивистски ориентированная философия, поставившая перед собой задачу изучить специфику научного знания, позволила по-новому, с позиций различных методологических концепций взглянуть на роль и взаимодействие субъекта и объекта в эпистемологии. Среди множества теорий особое место принадлежит постпозитивистской концепции «личностного знания» философа и социолога науки, профессора Манчестерского университета Майкла Полани (Michael Polanyi) (1891–1976).

Но прежде чем говорить о концепции М. Полани, необходимо охарактеризовать ту ситуацию в эпистемологии XX в., в условиях которой сформировалась указанная теория. Известно, что требование объективности знания элиминирует субъекта из результата познавательной деятельности. Так, естествознание в отличие от гуманитарного знания стремится изучать мир в его «естественном состоянии» без каких-либо субъективных или сверхъестественных прибавлений. Ситуация «бессубъектной науки» усугублялась тем, что методологические подходы разных философских направлений ориентировались на исследование объективных сторон в научном познании. Лингвистический анализ Дж. Мура, логический анализ Б. Рассела, аналитика Л. Витгенштейна, концепция логического позитивизма (Венский кружок) концентрировали свое внимание именно на объективной стороне познавательной деятельности.

Своего «апогея» односторонний интерес к объекту достиг в фальсификационизме К. Поппера. Как отмечает В. А. Лекторский, для К. Поппера теория познания «должна быть основана на изучении истории научного познания, объективированной в текстах («объективного знания») <...> Теория познания не имеет дела с индивидуальным субъектом. А поскольку согласно Попперу другого субъекта, помимо индивидуального, не существует, теория познания не имеет отношения к субъекту вообще («эпистемология без познающего субъекта»).

<sup>1</sup> Кузнецов Александр Сергеевич – кандидат философских наук, доцент, кафедра этики и эстетики, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Kuznetsov Aleksander Sergeevich – candidate of philosophic sciences, associate professor, the Chair of Ethics and Aesthetics, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.





екта») [1, с. 75]. Однако развитие философских концепций, ставящих своей целью исследование научной деятельности, предполагало последовательное введение в образ науки все большего числа параметров, характеризующих особенности человеческого познания мира и формы фиксации его результатов. На место «бессубъектного» и абстрактно-субъектного теоретико-познавательных подходов, которые вследствие ограниченности своих категориальных схем не могли удовлетворять исследователей при разработке ими более адекватных и детализированных образов науки, приходят концепции, ориентированные на отображение сложной субъектной организации познавательной деятельности, включая ее личностный уровень. Постепенно в рамках эпистемологии стало ясно, что субъективный фактор неустраним в научном познании. В связи с этим А. Маслоу указывает: «Если идеальная цель науки состоит в том, чтобы свести к минимуму влияние человеческих детерминант, то к этой цели нас приблизит не отрицание человеческого фактора в науке, а постоянное и все более глубокое его познание» [2, с. 44].

Неопозитивистская модель развития научного знания представляла собой логическую реконструкцию готового исследовательского результата, поскольку рациональным признавалось только то, что «поддается» формально-логическому анализу – ни логические позитивисты, ни К. Поппер в общем не выходили за рамки логической реконструкции. Общим для неопозитивистского и попперианского образов науки было абстрагирование от субъекта познания. В. Н. Порус и А. Л. Никифоров отмечают, что неопозитивистский образ науки включал в себя (наряду с другими) абстракцию принципиальной элиминированности субъекта: «Научное знание носит внеличностный характер. Оно должно быть полностью лишено каких-либо следов своего происхождения в результате деятельности определенной личности и вообще всех антропоморфных черт». Попперовский образ науки включил в себя эту абстракцию в почти неизменном виде: «Его субъект научной деятельности – внеисторическая абстракция, идеальный исполнитель требований логики научного исследования» [3, с. 16].

В философии науки как раз после «эпистемологии без познающего субъекта» К. Поппера наблюдаются переориентация методологической программы эпистемологических исследований и стремление представителей так называемого постпозитивистского направления (Т. Кун, М. Полани, С. Тулмин, И. Лакатос, П. Фейерабенд и др.) к обсуждению новых вопросов, среди которых одно из важнейших мест занимают проблемы специфики «человеческого познания», роли «личностного знания», формальных и неформальных коммуникаций ученых, социально-психологиче-

ских закономерностей жизни научных сообществ и т. п. В философию пришло понимание того, что процесс творчества и контекст открытия не являются только прерогативой психологии и что возможно их рациональное реконструирование в сфере философии науки.

Философы постпозитивистского направления пытаются ввести познающий субъект в сферу эпистемологических исследований науки. Так, Т. Кун констатирует неразрывную связь субъекта познания (научного сообщества) и знания, носителем которого он является. Бессубъектного, непарадигмального знания не существует, поскольку любое знание представляет собой знание какого-либо научного сообщества. Известно, что субъектом познания у Куна выступает научное сообщество (термин «научное сообщество» ввел в научный оборот М. Полани), и личностный уровень субъективности не рассматривается. Однако переход от одной парадигмы к другой не детерминирован однозначно ни методологическими стандартами, ни экспериментальными данными, он, по мнению Т. Куна, обуславливается индивидуальными характеристиками ученого: эстетическими вкусами, философскими воззрениями, образованием, личным опытом и др. Можно сказать, что выбор парадигмальных направлений в концепции Т. Куна ставится в полную зависимость от индивидуальных пристрастий ученого.

Другие философы-постпозитивисты также предпринимают попытки включения личности ученого-творца в предмет методологического анализа. Например, согласно П. Фейерабенду развитие научного знания понимается как процесс взаимодействия принципов «пролиферации» и «несоизмеримости», которые раскрываются в контексте деятельности свободно творящей личности ученого. Таким образом, новые концепции акцентируют свое внимание на проблеме включения личности как познающего субъекта в предмет философско-методологического анализа науки. В этой связи значительный интерес представляет теория личностного знания М. Полани, который одним из первых вступает в полемику с идеалом объективированного знания и уже в предисловии к своей книге провозглашает новые приоритеты в эпистемологии: «... я отказался от идеала научной беспристрастности <...> Я хочу предложить иной идеал знания» [4, с. 18]. Анализируя словосочетание «личностное знание», он сразу указывает, что иначе трактует понятие «знание». «Для меня знание, – пишет мыслитель, – это активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства» [4, с. 18]. Для М. Полани процесс научного познания выступает вероятностным и упорядоченным способом постижения объективных связей универсума, в котором исключительную, конструктивную роль играет сам субъект познания.



В рамках своей концепции М. Полани пытается переосмыслить привычный для эпистемологии тезис о противопоставлении объекта познания его субъекту. В этом смысле его исходные теоретические установки включают в себя критику эмпирического рационализма и резко контрастируют с попперовскими. В. А. Лекторский отмечает, что для эпистемологической концепции М. Полани, в отличие от К. Поппера, важным является не определение внутренней логики развития науки, но изучение социально-культурных факторов, которые рассматриваются в качестве важнейших, имманентных характеристик науки и научной рациональности вообще [5, с. 5–15].

Основной идеей теоретико-познавательной концепции личностного знания является факт существования двух уровней знания: центрального (явного) и периферического (неявного) [3, с. 24]. Причем неявный (имплицитный) элемент познавательной активности субъекта трактуется не просто как неформализуемый избыток информации, а как необходимое основание логических форм знания. Согласно теории М. Полани, которую он формулирует на основе учения гештальт-психологии о «фигуре и фоне», концепции интенциональности сознания Б. Больцано и различении «фокальных» и «маргинальных» областей в трансцендентальной феноменологии Э. Гуссерля, в процессе познания активность субъекта направлена либо непосредственно на объект, либо на систему, включающую этот объект в качестве элемента. Ориентация исследователя на целое приводит к тому, что знание его составляющих приобретает периферический, неявный характер. Неявное знание предстает, преимущественно, как глубинный слой, основа, фундамент явного знания. Процесс познания, таким образом, предстает как постоянное расширение рамок неявного знания с параллельным включением его компонентов в центральное, фокальное знание. «Действительно, – отмечает Т. Г. Лешкевич, – технология операциональных умений, процессы формирования навыков как знания, отливающегося помимо предметного результата в новые смыслы, в лично-окрашенное содержание, ускользали из поля зрения методологов и эпистемологов. М. Полани подвел к необходимости обдумывания новой модели роста научного знания, в которой учитывались бы действующие лично-когнитивные механизмы познавательной деятельности» [6, с. 313].

С концепцией неявного знания связана и познавательная теория личностного знания. Этим понятием справедливо утверждается факт получения знания только конкретными людьми, личностями, а также то, что процесс творчества неформализуем. Понятие «личностное знание» служит для характеристики знания, носителем которого является личность как индивидуальный познающий субъект. «“Личностное знание” суще-

ствует как субъективная реальность определенного социального индивида, включающая в себя не только познавательные компоненты, но и целый ряд психологических факторов, необходимых для познания» [7, с. 53]. Это знание – неотделимое во всей своей полноте и конкретности от субъекта-индивида, «погруженное» в ценностно-смысловую структуру его сознания. Знание на личностном уровне характеризуется не только принадлежностью и непосредственной данностью только своему носителю, но и множеством других специфических черт.

Поскольку теория личностного знания позволяет включать в процесс познания новые (иногда невыразимые) компоненты, по сравнению с объективистскими концепциями, можно предположить, что личностное знание как «интеллектуальная самоотдача» имеет большие познавательные возможности и, следовательно, быстрее и адекватнее может постигать истину. Однако это не так. М. Полани сразу же оговаривается, что в претензии личностного знания на истинность имеется определенная доля риска. «Объективное знание такого рода, – пишет он, – может содержать лишь утверждения, для которых не исключена возможность оказаться ложными». Активность субъекта таит в себе возможность порождения ложных суждений, поскольку не все знания могут соответствовать действительности и нередко могут нести заблуждения и ложь. Но, несмотря на равновероятность получения истинного или ложного знания, научное познание ориентировано на постижение истины. «Я верю, – считает мыслитель, – что я призван искать истину и утверждать найденное мною, несмотря на весь связанный с этим риск» [4, с. 19, 298].

Личностному знанию свойственны такие личностные феномены, как страстность научного познания, самоотдача, убеждения, сомнения, вера и др. Основной функцией научной страстности является возможность различения фактов, имеющих или не имеющих научный интерес. Она представляет собой не просто субъективно-психологический побочный эффект, но логически неотъемлемый элемент науки. Этим автор пытается лишней раз подчеркнуть участие личности ученого как субъекта познания. Ведь невозможно объяснить процесс формирования научной истины посредством какой бы то ни было чисто объективной и формальной процедуры без участия познающего субъекта. Страстность в науке содержит в себе момент активного утверждения, интереса к определенным фактам, этот интерес связан с эвристической функцией эмоций. М. Полани пишет, что «эвристический импульс связывает наше признание научной ценности с видением реальности, которое ориентирует нас в нашем исследовании. Наконец, эвристическая эмоция часто имеет тенденцию превращаться



<...> в страсть к убеждению» [4, с. 229]. Следовательно, основным моментом, определяющим принятие ученым той или иной научной теории или факта, по М. Полани, является исключительно степень личностного «вживания» в эту теорию, степень не эксплицированного доверия к ней. Категория веры является здесь центральной для понимания познавательных возможностей субъекта и знания как такового. Так, М. Полани утверждает, что открытие, «появляясь в ответ на наш поиск чего-то, как мы убеждены, наличествующего перед нами, всегда приходит к нам в сопровождении веры в то, что это открытие истинно» [4, с. 190].

Вера личности у М. Полани становится, по сути, единственным критерием оценки знания. Автор концепции личностного знания справедливо отмечает, что ложь присутствует везде, где взаимодействуют люди, причем обманывать человек может весьма успешно. Действительно, любое мыслимое утверждение относительно факта может быть сделано либо совершенно искренне, либо исключительно ложно. На этом основании в личностном знании следует наличие лжи справедливо определять в качестве нравственной категории (эквивалентно: «ложь – обман»), а также признавать некоторое (интенциональное) наличие дезинформации в коммуникативном аспекте функционирования знания. А это значит, что обязательное присутствие убеждения и веры в оценке истинности знания подразумевает наличие интенции при передаче информации. «Правдивое высказывание, – считает ученый, – налагает на говорящего обязанность верить в то, что он утверждает. В неискреннем высказывании эта вера отсутствует» [4, с. 258–259].

Страстное стремление к истине может толкнуться и на ложный путь. Немаловажное значение здесь играют ошибки как результаты неправильных действий индивида в любой сфере его деятельности. М. Полани разделяет ошибки на два типа: научные предположения, которые оказались неверными, и ненаучные догадки, которые являются не просто ложными, но и некомпетентными. Отмечая личностный характер страстности и убежденности, приводивших ученых как к триумфам, так и к ошибкам, он уделяет больше внимания анализу научных предположений на пути поиска истины: допущение, что истина, которую мы стараемся открыть, существует сама по себе, скрывая от нас только ошибочностью нашего подхода к ней, в точности соответствует чувствам исследователя, стремящегося к ускользающему от него открытию. Так, М. Полани утверждает, что опасность ошибки в познании ни в коем случае не должна пугать, истина достижима и к ней надо стремиться. «Возможность ошибки, – пишет он, – есть необходимый элемент любой веры, имеющей отношение к реальности; а воздерживаться от

веры из-за этого риска ошибки – значит порвать всякий контакт с реальностью» [4, с. 308, 324]. По его глубокому убеждению, любая ошибка может быть в принципе исправлена.

Ложь и ошибки в процессе познания таят в себе большую опасность, которая может помешать установлению истины. Отмечая трудности, с которыми сталкивается субъект познания (личность ученого), М. Полани употребляет и рассматривает термины «принципиальная ошибка» и «большая ложь». По его мнению, это самая большая неудача познавательного процесса. «Неудача – обычный исход одержимости смелой идеей. Еще хуже, если исход будет успехом, основанным на принципиальной ошибке, то есть на такой, которая содержит в себе неотразимую убедительность большой лжи, ибо, отменяя все существующие критерии достоверности, эта ошибка заново восстанавливает их уже на своей собственной основе, точно так же как это делает великая истина, низвергающая массу лжи и заблуждений» [4, с. 329]. Следует отметить, что чувства и эмоции, возникающие в процессе познания, в значительной степени зависят от культурного наследия и воспитания.

Как уже отмечалось, в процессе познания одинаково возможны успех и неудача. Тем не менее вектор познания направлен на установление истины, тем более что эта истина одна, хотя каждый человек в рамках своего личностного знания может верить в истинность чего-то другого, по сравнению с остальными. Но, поскольку каждый из них стремится понять определенный аспект реальности, все они могут надеяться, что, в конце концов, их открытия совпадут друг с другом или будут друг друга дополнять. Достижению истины помимо страстности, убеждения, веры способствуют навыки научной деятельности, научной сноровки, мастерства, которые приобретаются лишь практическим участием в научной работе. М. Полани считает научное исследование и профессиональное образование сторонами единого процесса человеческого знания.

В качестве основного критерия истинности познавательного результата утверждается вера: «Единственное, что делает наши убеждения несомненными, – это собственная в них вера» [4, с. 278]. Вера оказывается более близкой к знанию, чем мнение. М. И. Билалов указывает: «Феномен веры проявляется, когда признание истинности суждения имеет достаточное основание с субъективной стороны и в то же время считается объективно недостаточным» [8, с. 19–21].

Проблема веры в теоретико-познавательной концепции М. Полани анализируется, прежде всего, в двух смысловых проекциях: главным образом она рассматривается как идея доверия к эмпирическим показаниям органов чувств, познавательным возможностям субъекта познания. Данный уровень доверия не противостоит позна-



нию, доверие вложено в саму структуру познавательной активности и является ее неотъемлемым условием. Во второй проекции проблема веры имеет качественно иной смысл, когда речь идет об отличии знания обыкновенного, подтвержденного от знания, пока еще не подтвержденного, т.е. принимаемого на веру [5, с. 11–12]. А это значит, что в процессе научного познания происходит переход от знания более или менее гипотетического, принимаемого в той или иной степени на веру, к знанию достоверному. В любом случае процесс подобного перехода достаточно сложен, и всякая относительная истина содержит в себе момент гипотетичности, а значит – включает в себя неизбежно элемент научного знания, принимаемого на веру. М. Полани смешивает эти два разных смысла проблемы веры. Последняя, по существу, вытесняет механизм сознательного обоснования знания. Вследствие этого он констатирует личностный характер пути к истине: «Утверждая нечто, мы тем самым оцениваем наше собственное искусство познания, а установление истины ставится при этом в зависимость от ряда наших собственных имплицитных оснований и критериев, которые не поддаются формальному определению» [4, с.105]. Вследствие такого подхода слово «истина» предопределяется как выражение убежденности в том предложении, к которому это слово относится. Это близко к определению истины, данному А. Тарским: «Если я верю, что снег бел, то я скажу, что “снег бел” истинно».

Философская концепция М. Полани позволила оригинально интерпретировать роль субъекта в реальном познавательном процессе. Как отмечал в связи с этим В. А. Героименко, «бессубъектная» гносеология и методология абстрактного гносеологического субъекта уступает место концепциям науки, учитывающим деятельность субъекта-общества и субъекта-научного сообщества. С включением в образ науки субъекта-личности тенденция гуманизации в субъектно-экстенсивном плане, по сути дела, завершится, поскольку в философско-методологической рефлексии будут зафиксированы важнейшие уровни субъектной организации познания (человечество, общество, научное сообщество, личность). Но эволюция модельных представлений о роли и функциях в развитии науки этих и других, менее существенных уровней не имеет пределов, так как она предполагает введение все новых субъектных характеристик, выявление неизвестных и концептуально невыразимых ранее взаимосвязей и закономерностей. Тем самым осуществляется бесконечное приближение образа науки к науке как объективно реальному феномену [3, с.16–17].

В рамках принятых М. Полани «посткритических» посылок субъект познания как носитель личностного знания в своих познавательных

возможностях может уповать только на веру и, следовательно, равновероятно может достигать истинного или ложного результата. Безусловно, М. Полани обнажил многие актуальные проблемы личностной обусловленности научного познания, высказал ряд интересных и плодотворных идей. Однако он не смог, исходя из принятых им методологических установок, выявить действительное соотношение взаимоотношений объективированного и личностного, явного и неявного знания, эксплицировать и рационально реконструировать многомерную структуру личностного знания, в полной мере раскрыть социальный характер самого личностного знания, показать различие между личностной и коллективными формами существования знания.

### Заключение

Заслуга М. Полани в том, что он убедительно показал большую значимость в современной науке интеллектуальных и практических познавательных навыков и умений, неосознаваемых элементов личного когнитивного опыта, процессов научения, примера, непосредственного общения и совместной деятельности. Однако пристрастность научного исследования, личностная заинтересованность, за учет которых он ратует, не позволили ему самому беспристрастно показать действительное место неартикулированного интеллекта в творческом процессе. Концепция личностного знания не увеличивает познавательные возможности субъекта, а привносит в них неартикулируемый компонент. Реальная проблема «личностных критериев» истины, соотношения веры, мнения, знания может быть решена лишь при выходе за пределы личностного знания и опыта. Поскольку в рамках авторских установок остается лишь верить в то, что знание дает нам истину, позволяет постичь рациональный порядок мира, остается доверять, по сути дела, стихийному процессу научной деятельности, оценивать ее результаты по субъективным критериям. Новый идеал знания оказался, увы, неидеальным.

### Список литературы

1. Лекторский В. А. Теория познания (гносеология, эпистемология) // *Вопр. философии*. 1999. № 8. С. 72–80.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999. 478 с.
3. Героименко В. А. Личностное знание и научное творчество. Минск, 1989. 206 с.
4. Полани М. Личностное знание // *На пути к посткритической философии*. М., 1985. 345 с.
5. Лекторский В. А. Предисловие к русскому изданию книги Полани (см.: Полани М. Личностное знание // *На пути к посткритической философии*. М., 1985. 345 с.).
6. Лешкевич Т. Г. Философия науки : традиции и новации : учеб. пособие для вузов. М., 2001. 428 с.



7. Моторина Л. Е. Взаимосвязь личностного и надличностного знания // Философские науки. 1982. № 2. С. 52–58.
8. Билалов М. И. Истина. Знание. Убеждение. Ростов н/Д, 1990. 167 с.

## References

1. Lektorskiy V. A. Teoriya poznaniya (gnoseologiya, epistemologiya) (The theory of knowledge {gnoseology, epistemology}). *Voprosy filosofii* (Questions of philosophy), 1999, no. 8, pp.72–80.
2. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'* (Motivation and personality). St. Petersburg, 1999. 478 p.
3. Geroimenko V. A. *Lichnostnoe znanie i nauchnoe tvorchestvo* (Personal knowledge and scientific creation). Minsk, 1989. 206 p.

4. Polani M. *Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii* (Personal knowledge. On the way to post-critical philosophy). Moscow, 1985. 345 p.
5. Lektorskiy V. A. Predislovie k russkomu izdaniyu knigi Polani M. *Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii* (Personal knowledge. On the way to post-critical philosophy) Moscow, 1985. 345 p.}.
6. Leshkevich T. G. *Filosofiya nauki: traditsii i novatsii: Uchebnoe posobie dlya vuzov* (The philosophy of science: traditions and substitution. The study guide for universities). Moscow, 2001. 428 p.
7. Motorina L. E. *Vzaimosvyaz' lichnostnogo i nadlichnostnogo znaniya* (The interrelation between personal and transpersonal knowledge). *Filosofskie nauki* (Philosophic sciences), 1982, № 2, pp. 52–58.
8. Bilalov M. I. *Istina. Znanie. Ubezhdienie* (Truth. Knowledge. Persuasion). Rostov-on-Don, 1990. 167 p.

УДК 159.99

## ШКОЛА КАК ОРГАНИЗАЦИЯ: ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ФОКУС-ГРУППЫ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



И. С. Якиманская<sup>1</sup>

Оренбургский государственный университет (Россия)  
E-mail: yakimanskay@narod.ru

**Аннотация.** Анализируется опыт применения метода фокус-группы для исследования и описания проблемных зон образовательной среды в условиях общеобразовательной школы. Выявленные проблемные зоны описаны в проекции психо-семантической геометрии, художественных изображений и вербальных реакций участников фокус-группы (n=8; педагоги с различным стажем и опытом работы, учителя начальной, средней и старшей школы). Обнаружены основные тенденции в описании проблемных зон образовательной среды членами фокус-группы: достаточно позитивное отношение к понятиям «я», «школа», «общество», с тенденцией к завышению; некоторый приоритет категорий «доминирование» и «подчинение», «нет контакта» и «полное поглощение» в соотношении понятий; выраженное значимое и неактивное отношение к исследуемым понятиям. Автор приходит к выводу, что в целом подобные результаты указывают на существование глубинного конфликта, связанного с противоречием следующих установок: доминировать над окружающими – подчиняться окружающим; изолироваться от окружения – быть полностью поглощенным окружением и утратить себя.

**Ключевые слова:** школа, фокус-группа, проблемные зоны, образовательная среда.

**School as the Organization:  
Use of the Method of a Focus-Group  
for Recognition of Problems of Educational Sphere**

I. S. Yakimanskaya<sup>2</sup>

**Abstract.** The article analyzes the experience in application of the method of a focus-group for researching and describing of the problem zones of educational sphere in terms of an general education school. The detected problem zones are described in the projection of psychosemantic geometry, art pictures and verbal reactions of the participants of the focus-group (n = 8; teachers with different time records and experience of work, teachers of elementary, secondary and high school). It presents the main tendencies in the description of the problem zones in educational sphere made by the members of the focus-group – quite positive relation to the concepts «I», «school», «society» with the tendency to overstatement, some priority of the categories «dominance» and «conformity», «no contact» and «full absorption» in correlation of the concepts, expressed meaningful and inactive relation to the concepts being investigated. The author comes to the conclusion that in general such results show the presence of a deep conflict, connected with contradictions of the following units: to

<sup>1</sup> Якиманская Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, Оренбургский государственный университет; просп. Победы, 13В, г. Оренбург, 460018, Россия.

<sup>2</sup> Yakimanskaya Irina Sergeevna – candidate of psychological sciences, associate professor, the Chair of Social psychologies, Orenburg State University; 13B, Popedi street, Orenburg, 410012, Russia.



dominate over other people around you – to conform to others around you; to become isolated from others around you – to be fully absorbed by others around you and to lose yourself.

**Key words:** school, focus-group, problem zones, educational sphere.

### Введение

Как и всякая человеческая деятельность, деятельность по обучению и воспитанию подрастающего поколения объективно является организующей или дезорганизующей, ее можно рассматривать как некоторый материал организационного опыта и исследовать с организационной точки зрения, т.е. как проблемные зоны показывают пути и формы развития.

Мы будем рассматривать школу как организацию, как комплекс взаимосвязанных элементов, к которым отнесем:

цель, задачи;

разработку системы мероприятий для реализации цели и разделение задачи на отдельные виды работ, которые могут быть поручены определенным членам внутри организации;

интеграцию отдельных работ в соответствующих подразделениях, которые могли бы их координировать различными средствами, включая сюда и формальную иерархическую структуру;

мотивацию, взаимодействие, поведение, взгляды членов, которые отчасти определяются мероприятиями, направленными на реализацию ее целей, а отчасти носят линейный, случайный характер;

такие процессы, как принятие решений, коммуникации, информационные потоки, контроль, поощрение и наказание, имеющие решающее значение для обеспечения выполнения целей;

единую организационную систему, которая понимается не как особый дополнительный признак, а как внутренняя согласованность, которая должна быть достигнута между всеми вышеуказанными элементами организации.

Важным моментом эффективности деятельности образовательного учреждения как организации является постоянное внимание руководства к потребностям сотрудников и самой школы в целом; для этого нами была проведена диагностико-исследовательская работа «Проблемные зоны в отношениях с учениками, родителями, коллегами, министерством образования области». Ее цель: диагностика и соотнесение затруднений реализации потребностей сотрудников и потребностей образовательного учреждения, анализ видения школы как организации и роли человека в ней. Исследование включало проведение одной фокус-группы (с определенными администрацией учителями школы). Содержание работ включало разработку материалов топик-гайда для фокус-группы, фиксацию и расшифровку данных, их обобщение, выработку рекомендаций для администрации школы.

Предполагаемым результатом является представление проблем школы-организации в систематизированном виде, определение основных зон внимания, приоритетных целей для развития и изменений в образовательном учреждении, определение списка возможных мер и описание альтернатив управленческих решений.

### Описание общей схемы исследования

Часто говорят, что человек – существо социальное, он все время находится среди себе подобных, в большой и малой социальной группе, в различных жизненных сферах – деловой, семейной, личностной и общественной. Везде он сталкивается с множеством людей, вступает с ними в отношения, может понимать или не понимать, что происходит вокруг него. Человек чаще всего относит себя к какой-либо из окружающих его групп, идентифицируется с ней в большей или меньшей степени. Чувство протекционизма, появляющееся у него, с одной стороны, помогает самоидентификации, пониманию себя, с другой стороны, ограничивает возможности понимания окружающих и формирует неповторимую атмосферу внутриорганизационных связей.

В своем исследовании мы воспользовались значимыми показателями теории отношений в организации, предложенными в психологической науке, в организационной психологии (А. А. Богдановым [1], А. И. Пригожиным [2], С. К. Роциным [3], А. Л. Свенцицким [4] и др.), – системы отношений с отдельными участниками образовательного процесса: школьниками, родителями, учителями, администрацией, министерством образования; вся система отношений соответствует определенным целям, миссии школы.

Оренбуржье является регионом с множеством культур, многими учеными (Т. В. Бендас [5] и др.), отмечается его неповторимая специфика, энергетика мультикультурного пространства. Согласно доминирующей в настоящее время «гипотезе контакта» на человеческое взаимодействие в организациях влияют четыре группы факторов: социальные (структура общества и исторические аспекты отношений), ситуационные (условия, в которых происходит контакт), личные (демографические характеристики участников контакта, черты личности) и опосредующие (когнитивные, эмоциональные реакции отдельных участников). Наше исследование предполагает комплексный анализ феноменов-стереотипов восприятия и отношений в их взаимосвязи в условиях отдельно взятой школы как организации в широком культурном контексте.

Исследование состояло из 3-х этапов: 1) разработка новых исследовательских методик: топик-гайда фокус-группы; 2) проведение основного исследования с репрезентативной группой членов образовательного учреждения; 3) доведение



полученных результатов, разработка возможных направлений организационных изменений.

*Характеристика группы:* участники фокус-группы – 8 человек, педагоги с различным стажем и опытом работы, учителя начальной, средней и старшей школы.

#### **Методики и методы исследования**

Опишем более подробно процедуру, методы и методики исследования (включая обработку данных) указанных трех этапов.

*Семантический психогеометрический тест (по С. Деллингер)* [6]. Членам группы предлагалось три фигуры – квадрат, круг и треугольник разной величины: большей, средней и меньшей. Они выбирали из предложенного ту фигуру, которая ассоциировалась с понятием «Я», затем – с понятием «школа» и – с понятием «общество». После этого предлагалось разместить выбранные фигуры на листе бумаги, обвести их и написать под каждой содержание, которое она символизирует.

*Метод проективной идентификации с помощью художественных изображений.* Членам группы предлагался набор открыток, и они выбирали те, которые ассоциативно связаны с образом собственного образовательного учреждения.

*Качественное исследование представлений о школе как об организации с помощью методики фокус-групп.* Идея фокус-групп возникла в конце 1930-х гг., когда социологи начали искать альтернативные методы проведения интервью. Некоторые из них сомневались в точности традиционных индивидуальных собеседований, при которых использовались заранее составленные анкеты с закрытыми вопросами. У этого подхода был один существенный недостаток: респондент был ограничен предложенными ответами, поэтому интервьюер, сам того не желая, мог повлиять на результаты, если он что-либо пропустил или понял неверно. Специалисты в области социологии стали разрабатывать стратегии, в соответствии с которыми исследователю отводится менее доминирующая роль: респонденты смогли комментировать самые важные положения; в неструктурированном (неформализованном) интервью акцент сместился с исследователя на респондента, что позволяло учесть реальную ситуацию и скорректировать ход интервью. Люди могли отвечать что угодно, их не ограничивали во времени и не навязывали возможные варианты ответов. Метод открытых вопросов предоставлял респондентам неограниченные возможности комментировать, объяснять, обмениваться впечатлениями и мыслями. Неформальные интервью стали особенно популярными в конце 1930–1940-х гг. В годы Второй мировой войны социологи стали использовать метод неформального интервью в группах, с чего, собственно говоря, и начинается

история фокус-групп. В одном из первых исследований по фокус-группам Р. Мерстон (R. K. Merton) изучал по заданию министерства обороны моральный дух в армии Соединенных Штатов Америки [7]. Он обнаружил, что его собеседники делились конфиденциальной информацией, когда чувствовали себя в безопасности, в неформальной обстановке в кругу своих сослуживцев.

Фокусированные интервью в группах широко используются в маркетинговых исследованиях, так как позволяют при приемлемых расходах получать достоверные результаты. Бизнесмены понимают, как важно создать востребованный товар, прорекламировать его и представить покупателям. Самая практичная стратегия в данном случае заключается в том, чтобы поддерживать контакт с потребителями. Благодаря результатам исследований с помощью фокус-групп произошли изменения дизайна, упаковки и рекламы товаров. В рекламных кампаниях часто обыгрывались выгоды, получаемые потребителем от употребления этого товара. Начиная с 1950-х, использование фокус-групп в сфере бизнеса выросло настолько, что для поддержки этих исследований была создана целая отрасль. Со времен Мертона фокус-группы изменили свое предназначение: из метода социологических исследований они превратились в тот, который служит потребностям компаний. В 1980-х гг. ученые заново открыли метод интервью в фокус-группах, при этом они часто учились у маркетологов. Однако, когда исследования проводились для академических или некоммерческих организаций, некоторые методы организации коммерческих фокус-групп, которые широко использовались в сфере бизнеса, оказались неэффективными.

Фокус-группа в рамках нашего исследования – это не обычная группа, для ее организации были выработаны специальные требования, в частности, к ее целям, проведению, количеству и составу участников, темам и их представлению. В рамках согласованных с заказчиком целей была скомплектована группа, отражающая педагогический коллектив школы по следующим параметрам: пол сотрудников, стаж работы, подразделение (начальная, средняя, старшая школа), стаж работы в данном образовательном учреждении, возраст. Цель проведения фокус-группы – выслушать участников и собрать информацию об их взглядах, представлениях, связанных с собственной школой и проблемными зонами в ее работе. Содержание дискуссии, обсуждений на фокус-группе помогает понять, как люди относятся к проблемам работы и развития организации, что думают о ней. Для нас как исследователей важно было создать в фокус-группе пространство свободного общения, которое дало бы возможность участникам делиться мыслями и высказывать свою точку зрения по таким сложным и эмоционально «заряженным»



вопросам. Мы не применяли давления ни при приглашении участников, ни при работе группы, не заставляли голосовать или принимать какую-либо однозначную точку зрения, а работали с использованием метода групповой дискуссии, когда могут по очереди кратко высказываться все желающие, давая возможность высказаться партнеру. Была проведена обработка полученных данных с помощью контент-анализа (высказывания, полученные в работе фокус-групп, по психогеометрическому тесту, по методу проективной идентификации).

### Результаты исследования и их обсуждение

При анализе мы использовали количественные и качественные категории. Первое, что рассматривалось нами, – это соотношение мнений участников фокус-групп по понятиям «Я», «школа», «общество». Напомним, что группе было предложено выбрать фигуры (круг, квадрат, треугольник среднего, малого и большого размеров), разместить их на листе бумаги, обвести и подписать. По нашему мнению, внутриорганизационный конфликт чаще всего связан с взаимоотношениями этих трех понятий, но прямо о них говорить достаточно напряженно, поэтому мы решили использовать проективную методику, которая о многом позволяет судить опосредованно.

Для описания соотношения понятий (табл. 1) мы выделили категории: положения фигур, их расположения относительно друг друга, контакта, размера и формы.

Таблица 1

#### Категории расположения и вида фигур у участников фокус-группы

Категория	Всего	Понятия		
		Я	Школа	Общество
Выше центра	8	4	2	2
В центре	10	3	4	3
Ниже центра	3	0	1	2
Доминирование	11	6	3	2
Равнозначность	11	3	4	4
Подчинение	9	0	4	5
Нет контакта	8	3	2	3
Контакт	5	1	3	1
Частич. поглощение	3	1	1	1
Полное поглощение	8	3	2	3
Большая фигура	14	2	6	6
Средняя фигура	7	5	1	1
Малая фигура	0	0	0	0
Треугольник	3	1	0	2
Круг	11	5	2	4
Квадрат	7	1	5	1

В трактовке содержания мы решили руководствоваться общепринятыми нормами понимания отдельных категорий: так, категория положения (выше, ниже, слева, справа относительно центра рисунка) у испытуемых рассматривается в соотношении с проявлением восприятия времени, активностью, заторможенностью, положением равновесия. Расположение относительно друг друга мы определяли по качествам доминирования, равнозначности, подчинения. Категория контакта описывалась с точки зрения взаимодействия понятий, заданных фигурами (соприкосновение, частичное или полное поглощение, отсутствие контакта). Категория размера интерпретировалась с точки зрения величины выбранных участниками фигур – большой, средней и малой, а категория формы – с точки зрения вида фигуры – круг, треугольник, квадрат.

В результатах наших участников обнаружили следующие интересные закономерности: большинство участников чаще выбирает категории «в центре» и «выше центра», что связано с адекватным или завышенным отношением к описываемым понятиям. Главенство восприятия себя определяется чаще, в то время как для понятия «школа» свойственна более адекватная позиция. Понятие «общество» представлено неоднозначно: обнаружилось многообразие мнений. Можно предположить, что участники фокус-группы ценят себя достаточно высоко, определяют свой статус и престиж как высокий.

Для категории «доминирование – подчинение» выраженный первый полюс для понятия «Я» и второй – для понятия «общество»; понятие «школа» неоднозначно. Можно предположить, что для участников фокус-группы характерна позиция «доминирование», а для остальных участников – приписывание позиции «подчинение».

В отношении сопряженности исследуемых понятий обнаружилось следующее: выражены две категории – «нет контакта» и «полное поглощение» – в понятиях «Я» и «общество», а категория «контакт» – у понятия «школа». Можно предположить, что участники фокус-групп достаточно сложно определяют себя в связи с влиянием общества, только школа как организация помогает им самоопределиться.

По размеру фигуры мы можем судить о важности для членов фокус-групп исследуемых понятий: отмечена высокая значимость понятий «школа» и «общество» и средняя – понятия «Я». В этом случае можно предположить неравнозначное партнерство, трудности установления контактов, уже отмеченные ранее, в силу осознания недостатка собственной значимости.

И, наконец, категория формы фигур показывает их характеристики: круг – символ гармонии, заинтересованности в хороших межличностных отношениях, люди, его выбирающие, – хорошие коммуникаторы и слушатели, обладающие высокой





чувствительностью и эмпатией, но они слабые менеджеры и руководители в сфере бизнеса. Пытаясь сохранить мир, они избегают занимать «твердую позицию и принимать непопулярные решения». У них интуитивное, образное, эмоционально окрашенное, интегративное мышление, главное для них – ориентация на субъективные факторы проблемы – ценности, оценки, чувства и др.

Квадрат символизирует состояние стабильности и неизменности, это – устойчивая форма личности, люди, стабильные в своем положении, для них не значимы изменения. Основное их состояние – стабильность, отвержение проблем, определенность в отношении себя, характерные черты – последовательность и предсказуемость поступков.

Треугольник символизирует лидерство, предназначение к руководству. Человек, выбирающий эту фигуру, способен концентрироваться на главной цели и является энергичной, сильной личностью, сосредоточивается на сути проблемы и имеет сильную прагматическую ориентацию. Такие люди демонстрируют конкурирующий стиль и с трудом признают свои ошибки. Они быстро и успешно учатся, честолюбивы, стремятся достичь высокого положения, приобрести определённый статус; эгоцентричны, направлены на себя и не ограничены моральными нормами.

Члены фокус-групп чаще выбирают круг и квадрат и значительно реже – треугольник: можно предположить у них консервативную позицию и слабую выраженности лидерских, активных тенденций. Таким образом, основные тенденции, свойственные членам фокус-группы, – достаточно позитивное отношение к понятиям «я», «школа», «общество», с тенденцией к завышению, некоторый приоритет категорий «доминирование» и «подчинение», «нет контакта» и «полное поглощение» в соотношении понятий, выраженное значимое и неактивное отношение к исследуемым понятиям. В целом подобные результаты указывают на существование глубинного конфликта, связанного с противоречием следующих установок:

доминировать над окружающими – подчиняться окружающим;

изолироваться от окружения – быть полностью поглощенным окружением и утратить себя.

В особенностях выбора членами групп изображений на открытках (табл. 2) также можно обнаружить интересные результаты: цветные и черно-белые изображения выбираются почти одинаково, что, возможно, связано с конфликтом: проявлять эмоции – подавлять эмоции.

Три других наиболее заметных категории – природа, люди, религия – показывают противоречие естественного и управляемого, произвольного и непроизвольного. В ситуации образования противоречие выражается в конфликте семейного и школьного влияний на детей, которое часто является предметом обсуждения у педагогов.

Таблица 2

#### Категории содержания открыток у участников фокус-группы

Категория	Частота
Цветные открытки	14
Черно-белые	15
Пейзажи природы	13
Люди	9
Религиозные мотивы	7
Ситуации отдыха, одиночества	3
Единичные категории (корабль, улица, дом, зал)	4
Всего выбрано 29 штук	

Итак, на первом этапе анализа нами выделены противоречия, в самом общем виде определяющие проблемные зоны в школе:

доминировать над окружающими – подчиняться окружающим;

изолироваться от окружения – быть полностью поглощенным окружением и утратить себя;

проявлять эмоции – подавлять эмоции;

конфликт семейного и школьного влияний на учеников.

Эти результаты были прояснены в результате работы фокус-группы по предложенным и согласованным с администрацией школы темам – проблемные зоны в отношениях: со школьниками, с родителями, с коллегами, с администрацией школы, проблемные зоны в отношениях с министерством образования области.

В начале, при первичной разработке проблем педагоги говорили, что довольны коллективом, проблемы решают по мере возникновения, им в школе нравится, отношения в коллективе хорошие, администрация старается входить в положение каждого сотрудника, внутри коллектива решаются все вопросы, конфликты есть только с родителями, отмечали трудности работы с подростками.

Если попытаться обобщить высказывания педагогов, то обнаруживаются следующие мнения:

*проблемные зоны в отношениях со школьниками.* Доверительности отношений мешают агрессия, хамство, недолюбленность, закрытость детей; они чересчур самостоятельны, с ними трудно вступать в контакт; они недостаточно нравственны, у них низкая культура поведения; им уделяется мало внимания, любви со стороны семьи; для учащихся начальной школы есть только свой учитель, остальные им не знакомы. Есть двойственность во мнениях: часть педагогов видят недобрых, агрессивных, хамоватых детей, а часть говорит, что дети открытые, любящие трудиться, доверчивые, оптимистичные;

*проблемные зоны в отношениях с родителями:* родителям свойственны равнодушие, отчуж-



денность, незаинтересованность, завышенные требования к учителям и к детям; они очень заняты, мало времени уделяют детям; много неполных семей, где ребенка воспитывает только мать, которая вынуждена много работать. В то же время о родителях говорят как об отзывчивых, внимательных, амбициозных, творческих, трудолюбивых. Таким образом, во мнениях педагогов можно увидеть проявления конфликта «изолироваться от окружающих – быть полностью поглощенным окружением и утратить себя»;

*проблемные зоны в отношениях с коллегами:* отзываются о коллегах как о: разных, эмоциональных, не всегда уважительных, нетолерантных; часто говорят о своих ожиданиях от общения с коллегами – им хочется большего проявления толерантности в отношениях, принятия ориентации на саморазвитие и помощь другим; учителя многое хотели бы сделать для установления таких отношений, например, отдыхать вместе, проявлять доброту, быть открытыми и честными в отношениях друг с другом;

*проблемные зоны в отношениях с администрацией:* отмечают понимание, лояльность (иногда излишняя) по отношению к подчиненным, умение представлять школу на уровне района, области, авторитет; говорится, что важно обращать внимание и на другие сферы деятельности, кроме работы; не заниматься демонстрацией достижений, а теснее контактировать с педагогами. Таким образом, во мнениях педагогов проявляется конфликт «доминировать над окружающими – подчиняться окружающим»;

*проблемные зоны в отношениях с министерством образования:* отмечают бюрократизм, хамство, равнодушие; это люди, вызывающие страх у учителей, безразличные к ним; необходимо повернуться лицом к учителям, детям, быть ближе к конкретным людям; поднять престиж учителя.

### Заключение

Таким образом, все вышеперечисленные конфликты и противоречия максимально выражаются в отдельных типах отношений педагогов:

*доминировать над окружающими – подчиняться окружающим* – в отношениях с администрацией и министерством образования;

*изолироваться от окружения – быть полностью поглощенным окружением и утратить себя* – в отношениях с коллегами;

*проявлять эмоции – подавлять эмоции* – в отношениях со школьниками;

*конфликт семейного и школьного влияния на школьников* – в отношениях с родителями.

Несомненно, данные конфликты и противоречия являются движущей силой развития школы и вынуждают постоянно искать срединную позицию, фокусироваться на разрешении проблемных зон, с ними связанных. Явным ресурсом в данной

работе может быть поддержка активности педагогического коллектива школы, отличающегося выраженной лояльностью к руководству и всей деятельности образовательного учреждения. Сопричастность коллег к деятельности образовательного учреждения проявляется в формулировках миссии, которые предложили участники фокус-группы: школа – для учеников, учителя – для школы, школа несет разумное, доброе, вечное; в ней должно быть комфортно всем, особенно детям; защита от негатива, красота и доброта спасут мир; сейте разумное, доброе, вечное; мы есть, наша школа живет, воспитываем и учим красотой, добротой, желанием жить и любить; школа должна нести добро, красоту, быть ближе к природе, учить любить Родину, воспитывать в детях любознательность, интерес к миру, жажду знаний; школа – центр села, центр, откуда человек выходит в мир, получив знания; привить любовь к Родине, к людям, к Богу.

### Список литературы

1. Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука : авторский сборник. М., 2003. 496 с.
2. Пригожин А. И. Методы развития организаций. М., 2003. 865 с.
3. Роцин С. К. Психология толпы : анализ прошлых исследований и проблемы сегодняшнего дня // Психологический журн. 1990. Т. 11, № 5. С. 3–16.
4. Свенцицкий А. Л. Социальная психология. М., 2009. 336 с.
5. Бендас Т. В. Психология лидерства. СПб., 2010. 448 с.
6. Якиманская И. С., Карымова О. С. Семантический психометрический тест : практическое руководство. Оренбург, 2007. 67 с.
7. Merton R. K. Социальная теория и социальная структура // Социс. 1992. № 4. С. 91–96.

### References

1. Bogdanov A. A. Tektologiya. Vseobshchaya organizatsionnaya nauka: Avtorskiy sbornik (Tectology. The general organizational science: The authorial collection). Moscow, 2003. 496 p.
2. Prigozhin A. I. Metody razvitiya organizatsiy (Methods of organizations' development). Moscow, 2003. 865 p.
3. Rochshin S. K. Psikhologiya tolpy: analiz proshlykh issledovaniy I problem segodnyashnego dnya (The crowd's psychology: analysis of past researches and actual problems). Psikhologicheskij zhurnal (The psychological magazine), 1990, vol. 11, № 5, pp. 3–16.
4. Svetsitskiy A. L. Sotsial'naya psikhologiya (The social psychology). Moscow, 2009. 336 p.
5. Bendas T. V. Psikhologiya liderstva (Psychology of dominance). St. Petersburg, 2010. 448 p.
6. Yakimanskaya I. S., Karymova O. S. Semanticheskij geometricheskij test: Prakticheskoe rukovodstvo (The semantical geometric test; practical guidelines). Orenburg, 2007. 67 p.
7. Merton R. K. Sotsial'naya teoriya I sotsial'naya struktura (Social theory and social structure). Sotsis (The sociological researches), 1992, № 4, pp. 91–96.



# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ОБЩЕСТВА

М. Р. Мирошкина<sup>1</sup>

Институт психолого-педагогических проблем детства  
Российской академии образования (Россия)  
E-mail: marinamiroshkina@yandex.ru

**Аннотация.** Изложены результаты теоретического анализа базового противоречия в межпоколенческих взаимодействиях в сетевом обществе, определенного тем, что современные дети живут в системе «горизонтальных» сетевых отношений, в формате сетевого самоорганизующегося общества, а взрослые ориентируются на выработанные «вертикальные» модели отношений и социального поведения. Дано определение самоорганизации как несанкционированного процесса образования малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), источником которой является фактор-импульс, сущностью – эффективные совместные взаимодействия для достижения цели, возникшей как отражение фактор-импульса; а основой существования – социальные взаимодействия или межличностная коммуникация. Фактор-импульс – идея, предмет, явление, событие, информация, провокация, породившие в человеке или группе людей интерес и «запустившие» процесс самоорганизации. Наиболее эффективным типом деятельности взрослого в условиях самоорганизации детей является педагогическое сопровождение, суть которого состоит в формировании готовности ребенка самостоятельно строить свой индивидуальный жизненный проект, а также в готовности взрослого адекватно реагировать на проблемные ситуации, возникающие у детей в различных социальных институтах.

**Ключевые слова:** сетевое общество, «горизонтальные» сетевые отношения, «вертикальные» модели отношений и социального поведения, самоорганизация детей, фактор-импульс, педагогическое сопровождение самоорганизации.

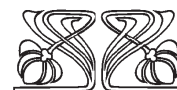
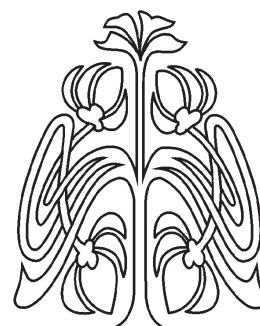
### Pedagogical Support of Self-Organization of Associations for Children in the Conditions of a Network Society

M. R. Miroshkina<sup>2</sup>

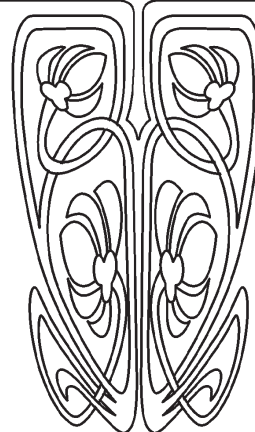
**Abstract.** The study covers results of theoretical analysis of the basic contradiction within intergenerational interactions in the network society, defined by the fact that modern children live in the system of «horizontal» network relations, in the format of network societies, and adults are guided by the developed «vertical» models of relations and social behaviour. Self-organization is defined as an unapproved process of formation of small informal societies (groups, associations, formations, societies, teams) which factor-impulse being their source. The essence of self-organization is effective joint interactions aimed at achieving certain goals, which have arisen as a reflexion of the factor-impulse; the existence basis of self-organization is social interactions or interpersonal communication. The factor-impulse is an idea, subject, phenomenon, event, information, or provocation which generate interest in one person or a group of people «launches» the process of

<sup>1</sup> Мирошкина Марина Руслановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией проблем самоорганизации детей и взрослых, Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования; ул. Погодинская, 8, г. Москва, 119121, Россия.

<sup>2</sup> Miroshkina Marina Ruslanovna – doctor of pedagogical sciences, professor, the Head of Laboratory of Problems of children and adults, Institute of Psychological and Pedagogic problems of the Childhood of Russian Academy of Education; 8, Pogodinskaya street, Moscow, 119121, Russia.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





self-organization. The most effective type of activity of the adult under the conditions of self-organization of children is pedagogical support which is aimed at the development of the child's readiness to build the individual life project independently, and in the adult's readiness to react adequately to problem situations arising at children at various social institutes.

**Key words:** network society, «horizontal» network relations, «vertical» models of relations and social behaviour, self-organization of children, factor-impulse, pedagogical support of self-organization.

### Введение

В конце 90-х гг. прошлого века американский социолог М. Кастельс представил научному миру полноценную теорию сетевого общества [1], идеи которого в той или иной степени разрабатывались П. Бурдьё, Ж. Делезом, И. А. Мальковской, А. В. Назарчук, Т. Ю. Сидориной и др. [2, 3, 4]. В основе этой идеи понимание того, что современный уровень человеческой цивилизации определен таким этапом развития производства, при котором предметом труда является информация, а основой любой деятельности – социальные контакты и социальные коммуникации. Под социальными контактами подразумевается действия, материальный обмен, вербальное общение, нормативные отношения, интеракция и т.д.

Коммуникация – процесс передачи информации от субъекта к субъекту, технологическим средством транспортировки информации всегда являлась сеть, её характеристики соответствовали уровню развития человечества: в древности это была визуальная сеть, когда сообщение (например, о нападении) передавалось световыми сигналами с одной сторожевой заставы на другую; при использовании звуковой сети сигнал можно было передать при помощи барабанного боя либо выстрела из пушки. По мере развития дорог сформировалась дорожная сеть, тогда появились гонцы, а следом и почта. В эпоху промышленной революции коммуникации осуществлялись посредством транспортной сети, в индустриальную эпоху – радиотелеграфной и телефонной.

В век компьютерных технологий возникла новая сеть – компьютерная, с особыми свойствами: она стала не только способом транспортировки информации, но и возможностью ее обработки. Компьютерные сети создали такую форму коммуникации, которая была спроецирована на социальные взаимодействия. Включенные в автоматизированные коммуникационные процессы, люди стали воспроизводить эту систему в собственном общении: общение оказалось организованным через программу сетевых процессов, заложенную в современную электронную технику.

Если технологии прошлого столетия позволили создать в организациях и обществе структуру власти – подчинения, в которой информация

перемещалась сверху – вниз и снизу – вверх, то новые коммуникативные технологии позволяют столь же эффективно транслировать информацию по горизонтали. Принцип горизонтально-сетевых структур расширения стал способен конкурировать с принципом вертикально-иерархических структур подчинения.

### Базовое противоречие: горизонталь и вертикаль

Современные дети живут в системе горизонтальных сетевых отношений, в формате сетевого самоорганизующегося общества: это для них единственно возможная среда обитания. Они индивидуализированы и объединение в любые сообщества зачастую для них не цель, а средство достижения искомой цели. Основной механизм формирования этих сообществ – самоорганизация. Взрослые же, ориентированные на свой жизненный опыт и выработанные «вертикальные» модели отношений и социального поведения (скажем прямо, не всегда соответствующие вызовам сегодняшнего времени), стремятся тотально «организовать» молодежь, зачастую используя их как «средство» сохранения существующего «статус-кво».

Взрослые проецируют свое прошлое на будущее молодых людей, между тем молодые решают проблему построения собственного жизненного проекта в категориях «будущего». В этих целевых ориентирах заложено, с нашей точки зрения, основное противоречие современной педагогики, заключенное в том, что воспитательные и организационные усилия взрослого сообщества сориентированы на самосохранение, а не на развитие молодого человека.

### Научное понимание самоорганизации

Анализ философских, социологических, психологических, педагогических исследований [5, 6] позволил нам сделать вывод о наличии, по меньшей мере, двух уровней научного понимания самоорганизации. *На индивидуальном уровне самоорганизация понимается как интегральная совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенная в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения. Это – показатель личностной зрелости. Самоорганизация может быть выражена в разной степени, первым признаком высокой самоорганизации считается активное самосознание себя как личности.*

*На синергетическом уровне под самоорганизацией понимается спонтанный переход от хаоса к порядку, от открытой неравновесной социальной системы к упорядоченным формам организации.*



Мы считаем, что менее всего изученными в настоящее время являются досистемные модели и механизмы самоорганизации, в основном в детских сообществах. На основе анализа научных источников и по итогам серии включенных наблюдений за процессами возникновения детских сообществ мы пришли к выводу, что на досистемном уровне самоорганизация – процесс образования малых неформальных социумов с целью достижения общезначимой цели, основой которого являются межличностная коммуникация и горизонтальные социальные взаимодействия. Источником процесса самоорганизации является фактор-импульс – идея, предмет, явление, событие, породившие в человеке или группе людей интерес и «запустившие» процесс самоорганизации.

### Детские сообщества как результат самоорганизации

Наблюдая за играми детей во дворах, моделированием из элементов «ЛЕГО», созданием детских страничек в Интернете, организацией флешмобов, сетевым взаимодействием в игровом виртуальном пространстве, мы сделали вывод об отсутствии взрослого организатора детской деятельности, при этом всегда имеет место фактор, «запускающий» процесс самоорганизации: мы назвали его «фактор-импульс». *Фактор-импульс* – идея, предмет, явление, событие, информация, провокация, породившие в человеке или группе людей интерес и «запустившие» процесс самоорганизации, процесс самоорганизации протекает по схеме (рисунок).



Модель самоорганизации на досистемном уровне

Таким образом, *самоорганизация детей на досистемном уровне* – несанкционированный процесс образования малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), источником которого является фактор-импульс, сущностью – эффективные совместные взаимодействия для достижения цели, возникшей как отражение фактор-импульса; а основой существования – социальные взаимодействия или межличностная коммуникация.

*Формы самоорганизации детей на досистемном уровне* – игровое объединение, временное объединение, неформальная группа, инициативное объединение. Каждое из них имеет свою

специфику, однако объединены они общим качеством – это краткосрочные, часто спонтанные объединения, связанные с достижением актуальной ближайшей цели.

### Содержание педагогического сопровождения самоорганизации в детском объединении

Обращаясь к позиции педагога, вернемся к идеям Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка и отметим, что она может быть рассмотрена как зона самоорганизации, в которой ребенок осознает свои права, приобретает навыки осознанного выбора, формирует готовность к ответственности за свои поступки, а педагог по-



могает ему в осознании процесса и пробах самоорганизации. При этом наиболее эффективным типом деятельности (по Е. А. Александровой) является педагогическое сопровождение.

Содержание педагогического сопровождения в детском объединении определяется спецификой этого социального института и его низкой, по сравнению со школой, регламентированностью, что определяет свободное добровольное включение ребенка в деятельность. Содержание деятельности направлено, прежде всего, на приобретение ребенком реального гражданского опыта в условиях детского объединения, именно поэтому в нем должны создаваться условия для педагогически целесообразной, эмоционально привлекательной деятельности детей, удовлетворения их потребностей в самоорганизации, творческой самореализации, общении и самостоятельности в разнообразных формах, включающих общение, социальное творчество, игру, труд, культуру и другие сферы возможного самоопределения.

*Содержание педагогического сопровождения самоорганизации* как типа педагогической деятельности состоит в формировании готовности ребенка, подростка, молодого человека самостоятельно строить свой индивидуальный жизненный проект, организовывать свою жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также в готовности взрослого адекватно реагировать на проблемные ситуации, возникающие в подростковой среде в различных социальных институтах – семье, школе, системе дополнительного образования, во дворе, в лагере.

Суть деятельности – создание условий для поддержания и реализации интереса, возникшего в результате появления фактор-импульса и обеспечения взаимодействия участников самоорганизующейся деятельности, анализ возможностей развития процесса самоорганизации, создание новых фактор-импульсов для развития самоорганизационного процесса.

*Целью педагогического сопровождения* является обеспечение возможности получения детьми и взрослыми позитивного опыта самоорганизации как условия реализации собственной свободоспособности (по О. С. Газману).

При принятии педагогического сопровождения как ведущего типа педагогической деятельности рассмотрим *систему базовых ценностей*, на которой эта деятельность строится.

Абсолютной ценностью при реализации педагогического сопровождения является *Человек* – существо, способное совершенствовать себя на базе данных ему природой и собственными, создаваемых им самим возможностей. Человек – это и ребенок, и взрослый – члены детского объединения. Только в атмосфере признания взаимной значимости и ценности возможна реализация педагогического сопровождения. *Жизнь и здоровье*

*Человека* – безусловная базовая ценность любого цивилизованного общества, а следовательно – детского объединения как элемента этого общества

*Свобода* – это возможность выбора способа и формы своей организации жизни, равно как отсутствие выбора есть ограничение свободы. Свобода – основа человеческих ценностей, способ и стимул их обретения и созидания, она – спонтанна, потенциально не ограничена и бесконечна, динамична и векторна, т.е. это всегда свобода в чем-то, свобода от чего-то, свобода для чего-то. Принципиально важно сочетание свободы с разумом, доброжелательностью и ответственностью.

*Право* – основа взаимоотношений в гражданском обществе, когда каждый имеет равные права и право каждого человека ограничено правом другого. Только *ответственность* как мера между правом и выбором позволит реализовать первое и осуществить второе.

Из системы ценностей следует необходимость формирования на ее основе норм и традиций, педагогического содержания деятельности субъектов детского объединения. *Субъектами деятельности* детского объединения являются дети и взрослые. Они взаимодействуют на основе равноправия позиций воспитанника и педагога для достижения общепризнанной цели – получения детьми позитивного опыта самоорганизации в контексте совместной деятельности межличностного, межгруппового, межнационального и межпоколенческого общения в конкретных социальных, временных, материально-технических и организационных условиях детского объединения.

*Дети* – участники деятельности, включаясь в деятельность детского объединения, являются (наравне со взрослыми) его базовой ценностью, что означает их право на жизнь, здоровье, творчество, свободу, выбор, самоорганизацию, самостоятельность, самовыражение в контексте законодательно гарантированных норм и правил, присущих этому объединению. При этом они несут ответственность за возможность реализации аналогичных прав всеми остальными субъектами деятельности.

*Взрослые* в определенных социальных ролях рамках выступают, с одной стороны, как носители определенных выше ценностей, с другой – как гаранты прав и свобод детей, с третьей – как профессионалы (или добровольцы), реализующие содержание деятельности (вожатые, руководители детского объединения) либо его обеспечивающие (чиновники, сотрудники органов местного самоуправления, методисты, журналисты, политики).

На содержание педагогического сопровождения самоорганизации детей и взрослых в детском объединении, в идеале, прямое воздействие оказывают:

дети и их родители (или лица их заменяющие), заинтересованные в качестве и актуаль-



ности деятельности детского объединения, ее соответствия тем жизненным ситуациям, которые возникают в жизни ребенка;

другие детские и юношеские организации и движения неполитической направленности, реализующие программы в интересах детства;

инициативные группы жителей муниципального образования, микрорайона, дома – временные объединения граждан для реализации краткосрочного проекта, транслирующие инициативу общественным объединениям, муниципалитетам, муниципальным учреждениям всеми возможными способами;

муниципалитет, на основе сформулированных запросов и инициатив населения формирующий от имени населения социальный заказ на деятельность некоммерческих организаций, общественных организаций и объединений;

неправительственные организации, ориентированные на реализацию программ и проектов, связанных с формированием ценностей гражданского общества в России;

рыночные отношения, диктующие руководителям детских объединений требования к качеству программ и проектов, обеспечивающие конкурентоспособность субъектов деятельности на ранке социально-педагогических программ и проектов.

В реальности на педагогический и содержательный выбор руководителя детского объединения влияют:

политика в отношении детского движения и практика осуществления государственной поддержки детских общественных организаций в регионе;

политика в «зонтичной» организации в отношении своих субъектов – детских объединений и организаций;

перечень традиционных мероприятий в городе, районе, школе, в которых принимает участие детское объединение.

Понятно, что в этих условиях руководителю крайне сложно сосредоточиться на ребенке, и для этого необходима особая позиция самого взрослого. И если выбор сделан в пользу ребенка, из этого следует необходимость построения педагогического содержания на основе *принципа ПВО* (право – выбор – ответственность).

### Заключение

Сетевой характер современного общества требует адекватного подхода к пониманию процессов самоорганизации детских сообществ в условиях неопределенности и риска. Основное противоречие современной педагогики заключено в том, что вектор воспитательных и организационных усилий взрослого сообщества обращен в прошлое, сориентирован на самосохранение, а не на поддержку самоорганизации детей как актуализированного будущего.

Самоорганизация детей на досистемном уровне – несанкционированный процесс образования малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), источником которого является фактор-импульс, сущностью – эффективные совместные взаимодействия для достижения цели, возникшей как отражение фактор-импульса; а основой существования – социальные взаимодействия и межличностная коммуникация.

Наиболее эффективным типом деятельности взрослого в условиях самоорганизации детей является педагогическое сопровождение. Его содержание педагогического сопровождения самоорганизации как типа педагогической деятельности состоит в формировании готовности ребенка самостоятельно строить свой индивидуальный жизненный проект, организовывать свою жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также в готовности взрослого адекватно реагировать на проблемные ситуации, возникающие у детей в различных социальных институтах.

### Список литературы

1. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. URL: [http://polbu.ru/kastels\\_informepoch](http://polbu.ru/kastels_informepoch) (дата обращения: 23.12.2012).
2. Гуманистические ценности : курс лекций // Интернет портал Российского гуманистического общества. URL: <http://www.humanism.ru/gumanisticheskie-cennosti/> (дата обращения: 01.02.2013).
3. *Мальковская И. А.* Сетевое общество // Глобалистика : энцикл. / гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. М., 2003. С. 914–915.
4. *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие. М., 2001. 208 с.
5. *Крылова Н. Б., Александрова Е. А.* Очерки понимающей педагогики. М., 2003. 450 с.
6. *Мирошкина М. Р., Горькова Г. Г., Гудков Д. Г., Шинина Т. В.* О содержании и организации курса повышения квалификации специалистов по организации работы с детьми, подростками и молодежью по месту жительства. URL: <http://www.molclub.ru/articles/47> (дата обращения: 25.12.2012).

### References

1. *Kastel's M.* *Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura* (The informational epoch: economy, society and culture), available at: [http://polbu.ru/kastels\\_informepoch](http://polbu.ru/kastels_informepoch)
2. *Gumanisticheskie tsennosti. Kurs lektсий* (Humanistic values: The lection course). Internet-portal Rossijskogo humanisticheskogo obshchestva (The Internet-portal of Russian humanistic association), available at: <http://www.humanism.ru/gumanisticheskie-cennosti/>
3. *Mal'kovskaya I. A.* *Setevoe obshchestvo* (The network society) *Globalistika: Entsiklopediya* (Globalistics: Cyclo-



- pedia) / gl. red. I. I. Mazur, A. N. Chumakov. Moscow, 2003, pp. 914–915.
- Mikhajlova N. N., Yusfin S. M. *Pedagogika podderzhki: Uchebno-metodicheskoe posobie* (The approval pedagogics: The study guide). M., 2001. 208 p.
  - Krylova N. B., Aleksandrova E. A. *Ocherki ponimayushchey pedagogiki* (Essays of understanding pedagogics). Moscow, 2003. 450 p.
  - Miroshkina M. R., Gor'kova G. G., Gudkov G. G., Shinina T. V. *O sodержanii i organizatsii kursa povysheniya kvalifikatsii spetsialistov po organizatsii raboty s det'mi i molodezhju po mestu zhitel'stva* (Content and organization of the refresher course for specialists by the domiciliary work with children and youth), available at: <http://www.molclub.ru/articles/47>

УДК 37.032

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА

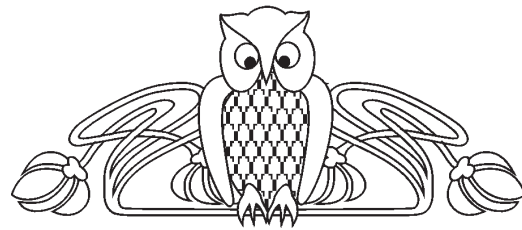
Т. Н. Гущина<sup>1</sup>

Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского (Россия)  
E-mail: gushina2008@yandex.ru

**Аннотация.** Рассматриваются возможности и ограничения педагогического сопровождения старшекласников в процессе развития их субъектности в образовательной среде на основе рефлексивно-средового подхода. Представлено понимание субъектности как интегративного качества личности, включающее в себя активность, рефлексивность, осознанность ценностных ориентаций и ряд других субъектных свойств. Показано, что рефлексивно-средовой подход к выстраиванию данного вида сопровождения позволяет выявить и исследовать факторы взаимовлияния субъектов и образовательной среды на основе применения рефлексивных механизмов. Представлена структура портфолио «Развитие социальной активности старшекласника» как рефлексивного механизма, проанализированы его потенциалы и ограничения в стимулировании мотивации старшекласников в области избранных видов деятельности и повышении уровня их активности. Основное внимание при этом обращается на субъектную включённость самого обучающегося в сопроводительные процессы, а также на тьюторскую позицию педагога – позицию принятия и признания субъектности ребёнка. Анализируются причины, ограничивающие целостность педагогического сопровождения юношей и девушек. Представлены материалы качественного анализа педагогического сопровождения развития субъектности старшекласников.

**Ключевые слова:** субъектность, старшекласник, образовательная среда, развитие, педагогическое сопровождение, рефлексивно-средовой подход, рефлексивный механизм.

<sup>1</sup> Гущина Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и организации работы с молодёжью, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; ул. Республиканская, 8, г. Ярославль, 150000, Россия.



### On the Pedagogical Maintenance of a Pupil's Subjective Development of Senior Pupils

T. N. Gushchina<sup>2</sup>

**Abstract.** The author of the article analyses the potential and risks of pedagogical maintenance of students' subjective development in the educational environment on the basis of reflective-environmental approach. Subjectivity is seen as an integral quality of a person, which includes activity, reflexivity, awareness, value orientations, and several other subjective properties. Reflexive-environmental approach to building this kind of maintenance is indicated as a possible way to overcome the problems mentioned. Through the use of reflexive mechanisms, it helps to identify and evaluate the conditions of mutual interaction between the subjects and educational environments. The author presents the structure of a reflective portfolio «Development of high-school students' social activity» as a reflexive mechanism, analyzes its capabilities and limitations in promoting students' motivation and increasing their level of activity. The main attention is focused on students' personal involvement into accompanying processes, as well as teacher's tutoring position - the position of acceptance and recognition of subjectivity of every child. The reasons of limited integrity of pedagogical support of boys and girls are analysed in the article. The author presents the results of the qualitative analysis of senior students' subjectivity obtained during the conducted research.

**Key words:** subjectivity, senior pupil, educational environment, development, pedagogical accompanying, reflective-environmental approach, reflective mechanism.

<sup>2</sup> Gushchina Tatyana Nikolaevna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, the Chair of Social Pedagogics and Organization of Work with Youth, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; 8, Respublikansaya street, Yaroslavl, 150000, Russia.





## Введение

В современных условиях именно сознательная деятельность и деятельное отношение человека к самому себе и миру определяют степень успешности и субъектного взаимодействия личности с окружающей средой. Субъектность как интегративное качество личности, включающее в себя активность, рефлексивность, осознанность ценностных ориентаций, ответственность и ряд других субъектных свойств, во многом олицетворяет собой целостность человека-созидателя. Субъектность заключается в процессах самореализации, самоутверждения, самоактуализации и других, которые в условиях образовательной среды протекают посредством самопознания обучающегося, разнообразной активной деятельности и самодейтельности, самооценки, рефлексии, осознания себя, своих особенностей и возможностей.

Педагогическое сопровождение старшеклассника в процессе развития его субъектности нам видится в создании условий для проявления внутренних побуждений обучающегося к продуктивной деятельности, к осознанию им собственных возможностей для дальнейшего саморазвития. При этом мы не противопоставляем педагогическое сопровождение становления и развития субъектности старшеклассника его самообразованию и саморазвитию, поскольку это две сущностные и взаимообусловленные стороны одного процесса. Вместе с тем ряд причин мешает педагогическому сопровождению развития субъектности старшеклассника быть целостным. Одна из них, выявленная нами в ходе проведённого исследования, кроется в недостаточном учёте потенциалов и особенностей образовательной среды (класса, объединения, организации, учреждения образования) как динамической целенаправленной системы отношений и спектра возможностей для самореализации личности.

## Методологические подходы в реализации педагогического сопровождения обучающегося в процессе развития субъектности старшеклассника

Возможный путь решения обозначенной проблемы – конструирование педагогического сопровождения, рассматриваемого в образовательной среде на основе разрабатываемого нами рефлексивно-средового подхода. Он является основанием для определения потенциалов и ограничений педагогического сопровождения как значимого компонента образовательной среды. Рефлексивно-средовой подход позволяет выявить и исследовать факторы взаимообусловленности, взаимовлияния субъектов педагогического сопровождения и образовательной среды на основе применения рефлексивных механизмов. Прежде

всего, к ним мы относим разработанный совместно со старшеклассниками в ходе федерального эксперимента по теме «Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности ребёнка в дополнительном образовании детей» портфолио «Развитие социальной активности старшеклассника».

При использовании портфолио есть необходимость в педагогическом сопровождении работы с ним. В минимальном объёме такое сопровождение означает периодическое напоминание обучающимся о возможности отразить в нём те или иные события их социально активной жизни, в более широком плане – в организации специальных процедур, позволяющих старшекласснику перейти в рефлексивную позицию, адекватно проанализировать ситуацию.

Представим структуру портфолио и прокомментируем его разделы. В разделе *Мои перспективы* старшеклассник обозначает одну или несколько задач на предстоящий год, развивающие его социальную активность. Разумеется, цели могут меняться и корректироваться, и эти изменения очень важно фиксировать.

Раздел *Мои дела* предлагается заполнять после каждого дела, в котором обучающийся принимал участие и проявлял свою социальную активность. Здесь есть и вопросы, которые позволяют чётко увидеть своё место в данном деле, и те, что направлены на самооценку участия и на рефлексию личностных результатов от этого участия.

Раздел *Моё развитие* встречается дважды. Он введён для самооценки старшеклассником собственного развития и продвижения к намеченным в начале в середине и конце учебного года целям. Причём изначально отсутствуют шаблоны, и заполняются они без обращения к портфолио и каким-либо материалам. Это позволяет старшекласснику «не списывать», а действительно указать то, что было для него значимо и поэтому запомнилось. Затем можно открыть портфолио и проанализировать сравнение имеющихся там данных с тем, что появилось при заполнении этого раздела.

Мы можем выделить следующие формы педагогического сопровождения работы с портфолио, которые были нами апробированы:

специально организованные семинары: мы считаем обязательным проведение таких семинаров три раза в год – в начале, когда «запускается» портфолио, в середине и конце года после заполнения разделов «Моё развитие»;

организованные процедуры рефлексии (групповой, индивидуальной) по итогам дел, проектов, акций, участия детей в конкурсах, поездок в лагерь;

включение элементов работы с портфолио в программу семинаров: например, на трехдневном



семинаре, посвященном прояснению места старшеклассника в его общественной организации, согласованию и формулировке целей и планов организации и каждого из её членов, мы вплотную подошли к осмыслению каждым участником содержания раздела «Мои перспективы» (семинар проходил в начале учебного года). Такое органичное включение работы с портфолио в программу семинаров делает более понятными его место в жизни ребёнка, смысл разделов и хорошо мотивирует на работу с ним. С другой стороны, мы делали акцент на том, что формулировки, возникшие на семинаре, – это лишь черновик, а окончательно разделы своего портфолио участники заполняют дома, когда пройдёт время, достаточное для рефлексии;

индивидуальные беседы: это могут быть очередные («плановые») беседы как элемент мониторинга, беседы как результат анализа педагогом портфолио, а могут быть и консультации по инициативе самого старшеклассника.

Потенциал портфолио как методического средства сопровождения развития субъектности старшеклассников проявляется: в стимулировании их мотивации и интереса избранным видам деятельности и общения; в повышении уровня активности и самостоятельности; в развитии навыков анализа, критичности мышления, взаимодействия, коммуникации; в изменении установок (на сотрудничество, эмпатию) и социальных ценностей; саморазвитии и развитии благодаря активизации мыследеятельности и диалогическому взаимодействию с педагогом, а в ряде случаев – с другими участниками образовательного процесса.

Вместе с тем в процессе изучения проблем, возникающих в ходе педагогического сопровождения старшеклассников в развитии их субъектности, мы установили, что многие педагоги ссылались на большие эмоциональные затраты при сопровождении работы с портфолио, недостаточное знание методик и техник сопровождения, а также трудность в поддержке стабильного интереса старшеклассника к работе с ним. Педагоги сетуют на недостаточную востребованность портфолио в реальной практике: «... теоретически портфолио можно показать при поступлении в учебное заведение, но на самом деле никто его смотреть не будет, а даже если и будут, то могут отнестись к нему несерьёзно» – так написано в одной из анкет.

Респонденты-обучающиеся говорят о том, что работать с портфолио интересно, эмоционально незатратно; они не испытывают проблем в переходе к позиции самооценивания. Основные трудности в работе с ним, по мнению старшеклассников, заключаются в мотивации себя на его текущее заполнение, а также в том, чтобы заставить себя работать с портфолио систематически.

Безусловно, развитие субъектных качеств происходит, прежде всего, в процессе разрешения определённых противоречий, проблем, в поиске выбора и в принятии личной ответственности за него. Исходя из этого, мы рассматриваем педагогическое сопровождение развития субъектности старшеклассника как системное педагогическое взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, в результате которого обучающийся осваивает способы самостоятельного и оптимально разрешать проблемы, и как рефлексивное преломление этого взаимодействия в развитии субъектности самим старшеклассником. И здесь очень важно сопровождающему не стремиться всё решить за обучающегося, а позволить ему самому преодолеть трудность, справиться с обидой, разрешить проблему; самому сконструировать свою индивидуальную образовательную среду, разработать индивидуальную программу развития собственной субъектности. Педагогу, в свою очередь, следует опираться: на систему побудительных сил личности молодого человека, его притязаний, намерений, жизненных планов; на жизненную позицию обучающегося; основные возрастные потребности, возможность удовлетворения которых является основным фактором развития субъектности старшеклассника.

Ещё одной причиной, ограничивающей целостность педагогического сопровождения юношей и девушек в процессе развития их субъектности, на наш взгляд, является отсутствие тьюторской позиции педагога. Безусловно, тьютор – это прежде всего позиция, сопровождающая процесс самообразования обучающегося, его индивидуальный образовательный поиск; позиция, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ развития субъектности обучающихся. Главными здесь становятся позиции понимания, принятия и признания субъектности старшеклассников; смещение акцентов с задачи накопления детьми знаний на педагогическое сопровождение их индивидуальных стратегий познания, индивидуальных образовательных траекторий; творческая самореализация личности как обучающегося, так и педагога. При тьюторской позиции педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося становится жизненным субъектным кредо педагога-профессионала, заключающимся в постоянной готовности оказать ребёнку помощь в решении личностных проблем и преодолении трудностей социализации.

Существует много ограничений, которые мешают педагогу стать тьютором старшеклассника в процессе развития его субъектности. Основные из них можно проиллюстрировать ответами ста педагогов на вопросы предложенной нами



анкеты: 49% анкетированных видят основную причину в полном отсутствии информации об опыте персонифицированного педагогического сопровождения; 28% – в недостатке времени и сил для создания системы сопровождения; 18% – в материальной незаинтересованности; 13% – в отсутствии поддержки со стороны администрации; 12% – в слабой связи науки и практики, а 10% респондентов мешает недостаток такого качества как субъектность у себя. Кроме того, выработка субъектной позиции обучающегося предполагает использование педагогом активных методов и современных техник педагогического сопровождения. Вместе с тем, как показало проведенное нами исследование, 55% отмечают то, что у них недостаточно знаний, а 33 % – умений в данной области; большинство респондентов не ориентируется в функциях социально-педагогического сопровождения. Систематически используют такие средства развития субъектности обучающихся, как кейс-метод, только 1% педагогов; диспут – 4%, социальные пробы и дебаты – 5%; портфолио и метод проектов – только 6%; собрания по целеполаганию, планированию, анализу работы и формы разновозрастного взаимодействия – 12%; сопровождение индивидуального образовательного маршрута обучающегося – 13%; дискуссии – 16%; ситуации выбора – 17%; ответственное поручение – 18%; коллективное творческое дело – 25% респондентов.

Осознание потенциалов и ограничений педагогического сопровождения, освоение соответствующих знаний, умений и навыков смогло бы помочь педагогам: профессионально выявлять причины проблем и затруднений, осуществлять мониторинг индивидуального развития субъектности каждого ребёнка; выбирать протяжённость, форму общения с ними, которые определяются необходимостью и достаточностью для разрешения его затруднений; обосновывать определённый прогноз изменений, которые могут произойти с конкретными детьми в социуме, и на основе этого создавать проект взаимодействия с ребёнком; использовать организуемые ситуации, события для решения возникших проблем.

### Заключение

Реализация потенциалов и учёт ограничений в формате педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассников позволяют педагогам грамотно его выстраивать на основе актуализации вместе с обучающимися трудностей (проблем, обид), совместных поиска действий по решению проблемы, анализа происходящего и прогнозирования появления новых трудностей, а также путей их преодоления. Качественное педагогическое сопровождение, в свою очередь, помогает старшекласснику не «наступить на грабли» рисков и ограничений развития его субъектности.

УДК 378:316 (076)

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К МОДЕРНИЗАЦИИ

Т. Л. Стенина<sup>1</sup>

Ульяновский государственный технический университет (Россия)  
E-mail: stl@ulstu.ru

**Аннотация.** Предложен авторский вариант определения понятия «проектная культура студентов», обоснована актуальность и приведены результаты теоретической разработки и практической реализации педагогической концепции становления проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза. Концепция характеризуется качественным своеобразием включенной в нее модели педагогического процесса, выполняющей прогностическую функцию; авторской

<sup>1</sup> Стенина Татьяна Львовна – доктор педагогических наук, доцент, проректор по работе с молодежью, Ульяновский государственный технический университет; ул. Северный Венец, 32, г. Ульяновск, 432027, Россия.



технологией, аргументированной как инновационная педагогическая; устойчивой триадой условий, обеспечивающих положительную динамику становления проектной культуры студентов (педагогическое взаимодействие, социальное проектирование, педагогическая технология); интеграцией социального проектирования и педагогически организованного социального пространства вуза, включая его инновационные формы. Педагогическая технология становления проектной культуры обеспечивает последовательность создаваемых проектных ситуаций, в которых и происходит содержательное наполнение когнитивного, мотивационного, ценностно-этического, деятельностного и рефлексивного компонентов в структуре



проектной культуры, актуализируются ее познавательная, гуманистическая, аксиологическая, коммуникационная, акмеологическая функции.

**Ключевые слова:** социально-культурные инновации, социальное проектирование, проектная культура студентов, педагогическая концепция.

### **Formation of Design Culture of Students in the Context of Sociocultural Approach to Modernization**

**T. L. Stenina<sup>2</sup>**

**Abstract.** The article proves the urgency and shows the results of theoretical development and practical implementation of the pedagogical concept of formation of design culture of students, which are given within the framework of social and pedagogical environment of higher education institution. The concept contains the model of pedagogical process of formation of design culture of students and the author's pedagogical technology. The triad of the conditions providing positive dynamics of formation of design culture of students (pedagogical interaction, social design, pedagogical technology) is defined. Experience of integration of social design and pedagogically organized social space of higher education institution is described. The pedagogical technology of formation of design culture provides sequence of created design situations with the substantial filling of cognitive, motivational, valuable and ethical, activity and reflexive components in the structure of design culture. Its functions are informative, humanistic, valuable, communication.

**Key words:** social innovations, social design, design culture of students, pedagogical concept.

#### **Введение**

Создаваемая сегодня в России инновационная система строится на основе приоритета научных и технико-технологических инноваций и их коммерциализации, что выражается в ведомственных отраслевых проектах, таких как создание федеральных и научно-исследовательских университетов, инновационного центра «Сколково», иннограда под Казанью, региональных технопарков и бизнес-инкубаторов. Не менее важно, на наш взгляд, обращение к разработке и внедрению социально-культурных инноваций. В настоящее время в России сложилась социокультурная деятельность, в процессе формирования которой сменилось три специализированных педагогических парадигмы: гражданской инициативы, социального воздействия и социальной активности личности в социально-культурной сфере на основе формирования либеральных ценностей. Проявлением позитивных общественных тенденций является императив новой концепции устойчивого развития общества и мирового сообщества. В основе её лежат научно обоснованные идеи качественного преобразо-

вания человека и общественной морали через развитие образования и культуры, стабилизацию семьи, гуманизацию труда, раскрывающие творческие способности человека, способствующие его инициативе, гармонизации отношений с внешним миром, созданию горизонтальных связей в форме общественных организаций. Мы согласны с профессором Е. А. Маляновым, что такой социально-культурный подход к модернизации предусматривает взаимодействие «сфер и отраслей интеллектуально-духовного производства, обладающих высоким творческим потенциалом (культура и искусство, образование и гуманитарные науки) и системное воздействие на все другие сферы и общественные практики» [1, с. 5].

#### **Проектная культура студентов в условиях модернизации общества**

Начавшаяся на рубеже XX–XXI вв. интенсификация социальных процессов, связанная с объективной сменой парадигмы приоритетов общественного развития, диктует необходимость обоснованного подхода к реализации проектных решений инновационного характера. Анализ отечественной практики социальных нововведений позволяет утверждать, что эффективность этого процесса напрямую зависит от уровня проектной культуры тех, кто его осуществляет.

Главным потенциальным субъектом процесса модернизации российской экономики сегодня является молодежь, в первую очередь, студенчество как специфическая, общественно деятельная, мобильная социальная группа, роль которой заключается в подготовке к квалифицированной трудовой деятельности в различных сферах общественной жизни. Современное студенчество характеризуется как инициатор нововведений. Установки, идеи, ценностные ориентации студентов могут существенным образом повлиять на перспективы развития общества в целом. Студенческая молодежь является также автором нетрадиционных и прогрессивных подходов к реформированию тех или иных социальных процессов и институтов, она же является критиком накопленного исторического опыта предыдущих поколений. Стремление к инновациям, их безболезненное восприятие, а также осознание возлагаемых на них обществом обязательств определяет сущность структуры и динамики ценностных ориентаций студентов. Таким образом, пассионарная энергетика студенческой молодежи вполне может служить основой инновационной политики государства.

Однако начало XXI в. характеризуется истощением традиционных средств «канализации» (целевого направления) пассионарности молодежи в государственно-приемлемые формы [2].

<sup>2</sup> Stenina Tatyana Lvovna – doctor of pedagogical sciences, associate professor, pro-rector for work with the youth, Ulyanovsk State Technical University; 32, Severny Venect street, Ulyanovsk, 43202, Russia.



### **Инновационное социальное проектирование**

Обратим внимание в этом контексте на инновационное социальное проектирование. Проектная деятельность носит ярко выраженный общественный характер: это связано с социальной обусловленностью выбора проблематики проектов, использованием при проектировании сложных видов коммуникации, соблюдением принципа социального партнерства при реализации проекта, получением социально значимого результата. Характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и прогнозирование того, что может возникнуть. Проектная деятельность – это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное, с точки зрения авторов проектирования, будущее.

В данной статье хотелось бы сделать акцент на социальном проектировании как на деятельности, детерминирующей процесс становления проектной культуры студенческой молодежи. Принцип культуросообразности интеграции социального проектирования в образовательный процесс раскрывается через отношение образования и культуры, не только смыслопорождающее, генерирующее новые педагогические ценности, но и определяющее культуру как общую модель организации образования. Социальное проектирование в контексте культуры мы рассматриваем как творческое миропреобразование, ценностно-ориентированную социально значимую проектную деятельность, открывающую новые «жизненные миры» (термин Э. Гуссерля) студентов. Педагогический аспект социального проектирования раскрывается через его педагогические функции: развивающую, воспитательную, когнитивную, диагностическую. Важно отметить, что в педагогике высшей школы проектирование понимается уже не как применение метода проектов в обучении, а как некий дидактический конструкт, основывающийся на ведущих принципах проблемно-развивающего обучения, обогащенного идеями компетентностного подхода, содержанием проектных технологий и критериями определения результата [3]. В условиях перехода высшего образования на новые образовательные стандарты уместно говорить об использовании проектных технологий в целях формирования у студентов общекультурных компетенций. Следовательно, перспективной становится разработка научной педагогической концепции становления проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза. Ядром разрабатываемой концепции является концептуальная модель становления проектной культуры – теоретический аналог процесса уровневого восхождения студентов к проектной культуре, содержащая эмпирически

обоснованную триаду условий и инновационные формы организации социально-педагогического пространства вуза.

### **Концепция становления проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза**

Исходя из очевидной многозначности подходов к определению содержания терминологических единиц «проектная культура личности» и «проектная культура студентов», необходимо уточнить сущность первого термина, изучить понятийные взаимосвязи между ними. Поставленная задача решалась нами через исследование семантического поля, образующегося вокруг понятия «проектная культура студентов», посредством метода свободных ассоциаций, предполагающего детерминистический анализ на основе характеристики ассоциативных смысловых связей. В процессе исследования удалось выявить и оценить специфические характеристики высказываний экспертов (из числа преподавателей, руководителей молодежных общественных организаций, некоммерческих организаций) путем регистрации определенных единиц содержания, систематического замера частоты и объема упоминаний во всей совокупности исследуемых материалов. Как результат мы предложили вариант определения проектной культуры студента в контексте общепедагогического знания: Проектная культура студента, становление которой происходит под влиянием социально-педагогического взаимодействия в социально-педагогическом пространстве вуза, рассматривается как целостное, интегративное, изменяющееся во времени качество личности, характеризующееся сформированными знаниями и представлениями о социальном проектировании, познавательной активностью и самостоятельностью в проектной деятельности, ценностными ориентациями, мотивацией, актуальными способностями (познавательными, аналитическими, прогностическими, творческими, коммуникативными), преломляющимися в сформированных компетенциях (операционно-технологической, стратегической, прогностической, коммуникативной), позволяющих самостоятельно осуществлять социально значимую проектную деятельность и ее рефлексивный анализ. Многообразие функций культуры личности требует в процессе ее изучения достоверно ограничить сложность познаваемых объектов и явлений, выделив типичные группы, детерминируемые конкретным видом деятельности. На основе анализа специфики социального проектирования, возникающих в проектной деятельности отношений, формирующихся ценностных ориентаций были акцентированы следующие функции проектной культуры личности: познава-



тельная, гуманистическая, аксиологическая, преобразующая, коммуникативная, акмеологическая.

Для нашего исследования важен дидактический аспект понимания процесса становления проектной культуры личности, где в центре внимания находится педагогический процесс как таковой, условия эффективности, возможные формы взаимодействия субъектов этого процесса, стратегии и тактики принятия решений по реализации процесса.

Безусловно, начальный уровень проектной культуры у студентов различен, следовательно, различается и процесс (включая качественные и временные характеристики) её уровневого становления. С этой целью организуется совместно-разделенная деятельность, творческое педагогическое взаимодействие, предполагающее сотрудничество с преподавателями и членами проектной группы, в котором происходит освоение опыта самостоятельной проектной деятельности, «... посредством присвоения человеческого опыта» (по Л. С. Выготскому).

Переход от подражания к самостоятельному целенаправленному творческому проектированию специфичен для каждого студента по качественным и временным характеристикам, обусловлен личностной идентификацией с образцом креативного мышления и поведения, а также ответственностью субъекта за собственные изменения по развитию проектной культуры. Результат проявляется на этапе самостоятельной проектной деятельности, организованной по инициативе самих студентов.

Педагогическая технология становления проектной культуры обеспечивает последовательность создаваемых проектных ситуаций, в которых и происходит содержательное наполнение когнитивного, мотивационного, ценностно-этического, деятельностного и рефлексивного компонентов в структуре, актуализируются ее познавательная, гуманистическая, аксиологическая, коммуникационная, акмеологическая функции. Преемственность и завершенность педагогического процесса, соответствие промежуточных результатов задачам, а конечных результатов целям обеспечивается выделением технологических этапов. На этапе теоретической подготовки происходит накопление знаний, формирование междисциплинарной теоретико-методологической основы социального проектирования в процессе изучения предметных областей: истории, социологии, психологии, педагогики, а также в рамках изучения специализированных курсов «Социальное проектирование», «Социальная адаптация студентов в образовательной среде вуза». На данном этапе студенты выполняют предшествующие проектированию творческие работы (например, сочинение «Университет, в котором я хочу учиться», эссе «Меня оценят в

XXI веке», реферат «Государственная политика в области...» в контексте тематики будущего социального проекта). Внеучебная составляющая представлена расширением знаний и представлений о социальном проектировании посредством участия студентов в различных мероприятиях по данной тематике (дискуссии, встречи с представителями государственной и муниципальной власти, конференции, реализуемые в вузе социальные проекты, спецпрактикум «Коммуникации в проектной деятельности» и многие другие).

На этапе практической подготовки реализуется коммуникативная функция, происходит апробация теоретических знаний, развивающиеся проектные способности трансформируются в проектные компетенции, содержательное наполнение компонентов проектной культуры достигается за счет эффективной организации работы над социальным проектом, приобретения и накопления личного опыта. На этом этапе студенты осуществляют содержательно и экономически перспективные проекты; реализуется деятельностная (преобразующая) функция проектной культуры. Важную роль играет социально значимая деятельность студентов как членов молодежных общественных объединений, студенческих советов университетов, Молодежного парламента, Молодежной общественной палаты. Молодежная инновационная среда способствует более эффективной реализации социальных проектов ввиду обеспеченности кадровыми, интеллектуальными и информационными ресурсами. В это время важная роль отводится организации модульных стажировок в структурных подразделениях, реализующих молодежную политику в университетах, органах государственной и муниципальной власти.

Контрольно-оценочный этап, на котором актуализируется рефлексивная функция, включает осмысление и самооценку результатов проектирования, самоанализ, в сравнении с оценкой экспертов. Результатом данного этапа является постановка и конкретизация целей нового уровня на основе сформированного ценностного отношения и обретения личностного смысла в социально значимой проектной деятельности.

Качественное своеобразие произошедших изменений отражается в интуитивно-репродуктивном, реконструктивном и креативном уровнях проектной культуры. О достижении студентом определенного уровня проектной культуры можно судить по оценке качества усвоения знаний о социальном проектировании, паттернам социально направленного поведения, ценностным ориентациям, а также на основании экспертной оценки выполненного социального проекта.

Реализация концептуальной модели в социально-педагогическом пространстве вуза и оценка ее эффективности были осуществлены в



процессе доказательной практики с применением исследовательско-диагностического комплекса, включающего адекватные по назначению методы, стандартизированные и адаптированные методики, процедуры, техники.

В проводимый нами педагогический эксперимент были включены студенты государственных высших учебных заведений г. Ульяновска и слушатели Малой академии государственного управления, базовым вузом которой в Ульяновской области является Ульяновский государственный технический университет. В процессе эксперимента решались такие педагогические задачи, как: формирование у студентов мотивации к проектной деятельности, носящей творческий характер, позволяющей переводить знания, ценности общества в процессе социализации в устойчивые свойства личности; реализация проектных технологий, оптимизирующих сам процесс социального проектирования и объединяющих в одно целое специальные знания о социальном проектировании, отношения, творческую деятельность и работу общественных институтов; оценка и сопоставление результатов, коррекция педагогического процесса. В итоге формирующаяся мировоззренческая осознанность накапливаемых теоретических знаний, развитие у студентов способности к аргументации ценностных суждений, выводов, собственных инновационных идей и их конструктивному встраиванию в практическую проектную деятельность позволили сделать вывод о произошедших позитивных изменениях.

В группах, участвовавших в педагогическом эксперименте, динамика становления проектной культуры более выражена; при этом в контрольных группах также наблюдался переход студентов от интуитивно-перпродуктивного к реконструктивному уровню (30%), что объясняется влиянием общей подготовки и отражает процессы естественного развития личности.

Значительно снизилось количество студентов в экспериментальных группах, чей уровень проектной культуры определен как интуитивно-репродуктивный, около 60% студентов, участвовавших в эксперименте, достигли реконструктивного уровня, у 38% студентов уровень проектной культуры характеризуется как креативный.

Развивающий и воспитательный потенциал разработанной нами концепции проявился в активности студенческих инициатив в сфере социального проектирования. За три года, в течение которых нами проводился педагогический эксперимент, в Ульяновском государственном техническом университете было реализовано более 20 масштабных студенческих проектов. Среди них особо стоит отметить такие, как «Новые грани искусства» – традиционный конкурс и выставка экспериментальных творческих работ студентов, выполненных с использованием компьютерных

технологий; социальные проекты, направленные на формирование семейных ценностей: клуб «Молодая студенческая семья», «Школа молодых родителей», «Жизнь замечательных семей», «Зеленый свет студенческим семьям!»; проект в поддержку донорства «5+!»; фотоконкурс «Политех в лицах»; фотомарафон, посвященный юбилею вуза; литературный конкурс студенческих работ с последующим выпуском альманаха «На крыльях мечты», традиционный бал в Международный день матери и многие другие.

### Заключение

Подчеркнем, что социально значимая проектная деятельность как активная устремленность личности в будущее, эмоционально окрашенная направленность на решение отдаленной, общественно значимой задачи является смыслообразующей для развития личности студентов. Решение каждой очередной конкретной задачи выдвигает новые и более сложные, следовательно, потенциал возможностей студентов будет постоянно возрастать не только за счет накопления опыта проектной деятельности, но и благодаря развитию способностей к прогнозированию саморазвития, постановке целей самосовершенствования.

### Список литературы

1. *Малянов Е. А.* Культурная модернизация в России и роль вузов искусства и культуры : инновационный контекст // *Вопр. культурологии.* 2012. № 4. С. 4–10.
2. *Сундиев И. Ю.* Экстремизм в условиях развертывания глобального кризиса : экспозиция явления. Научный портал МВД России. 2009. № 2(6). URL: <http://www.vnii-mvd.ru/work/jornal> (дата обращения: 12.09.2012).
3. *Свечников К. Л.* Реализация метода проектов в гуманитарной подготовке студентов учреждений среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 24 с.

### References

1. *Malyanov E. A.* Kul'turnaja modernizatsiya v Rossii i rol' vuzov iskusstva i kul'tury: innovatsionnyj kontekst (The cultural modernization in Russia and art colleges' role: innovative context). *Voprosy kul'turologii* (Questions of culturology), 2012, no. 4, pp. 4–10.
2. *Sundiev I. Yu.* Ekstremizm v usloviyah razvertyvaniya global'nogo krizisa: ekspozitsiya yavlenija (Extremism in process of the global crisis development: exhibit of the event). *Nauchnyy portal MVD Rossii* (The Ministry of the Interior of Russia scientific portal), 2009, no. 2(6), available at: <http://www.vnii-mvd.ru/work/jornal>
3. *Svechnikov K. L.* *Realizatsiya metoda proektov v gumanitarnoy podgotovke studentov uchrezhdeniy srednego professional'nogo obrazovaniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Realization of the project method at humanitarian training of colleges' students: Autoref. dis. ... cand. ped. sciences). Kazan', 2009. 24 p.



УДК 378 (37.01)

## КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА



**В. А. Адольф<sup>1</sup>**

Красноярский государственный педагогический университет им. В. А. Астафьева (Россия)  
E-mail: adolf@kspu.ru

**Г. В. Юрчук<sup>2</sup>**

Красноярский государственный медицинский университет им. В. Ф. Войно-Ясенецкого (Россия)  
E-mail: taftik@mail.ru

**Аннотация.** Обсуждается проблема формирования профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов в контексте развития профессиональной компетентности при обучении иностранному языку. В связи с этим нами была организована информационно-познавательная деятельность при изучении иностранного языка, направленная на формирование профессионально-ориентированной языковой компетенции. Средствами формирования профессионально-ориентированной языковой компетенции являются: способ словесно-диалектического обучения, комплекс профессионально-ориентированных текстов и ситуационных задач. Представлена организация информационно-познавательной деятельности по внедрению разработанного педагогического обеспечения, позволившая повысить уровень сформированности профессионально-ориентированной языковой компетенции, что подтверждают полученные результаты анализа.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированная языковая компетенция, языковая компетенция, профессиональная компетентность, словесно-диалектический способ.

### Quantitative Estimation of the Formation of Professionally Oriented Language Competence of the Medical Students

**V. A. Adolf<sup>3</sup>, G. V. Yurchuk<sup>4</sup>**

**Abstract.** The article reviews the problem of professionally - oriented language competence formation in students due to development of professional competence while learning a foreign language. Considering

this fact, we have organized information-cognitive activity in studying a foreign language aimed at the formation of professionally - oriented language competence. For the solution of the given problem we choose ways to promote the development of professionally - oriented language competence such as: verbally-dialectic teaching method, a set of professional texts and situational problem tasks. Organization of informatively-cognitive activity for introduction of the created pedagogical provision allowed to improve the level of professionally – oriented language competence, which is confirmed by the obtained analysis results.

**Key words:** professionally-oriented language competence, language competence, professional competence, verbally-dialectical method.

### Введение

Направление модернизации профессионального образования в России отражено в «Концепции модернизации российского образования», документах Совета Европы, «Национальной доктрине образования Российской Федерации», где одним из направлений этого процесса является внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс и, соответственно, формирование ключевых компетенций.

Высшее медицинское образование, выполняя социальный заказ общества, призвано готовить профессионально компетентных, мобильных специалистов, способных оперативно решать сложные профессиональные задачи и эффективно осуществлять свою деятельность, в том числе в иноязычной среде. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования диктует необходимость учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Так, одной из ключевых компетенций, принятых Советом Европы, является языковая компетенция, которая обогащает возможности в овладении задачами профессиональной деятельности посредством привлечения информации из различных источников, в том числе на иностранном языке, посредством участия в диалоге с деловыми партнерами [1, 2].

<sup>1</sup> Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. А. Астафьева; ул. Ады Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660022, Россия.

<sup>2</sup> Юрчук Галина Владимировна – старший преподаватель, кафедра латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Ясенецкого; ул. Партизана Железняка, 1, г. Красноярск, 660022, Россия.

<sup>3</sup> Adolf Vladimir Alexandrovich – doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the Chair of Pedagogics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev; 89, Ada Lebedeva street, Krasnoyarsk, 410012, Russia.

<sup>4</sup> Yurchuk Galina Vladimirovna – senior teacher, the Chair of the Latin and Foreign Languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voyno-Yasenetsky; 1, Partizan Geleznyak street, Krasnoyarsk, 410012, Russia.





Ряд авторов (В. А. Адольф, Э. Ф. Зеер, Л. В. Шкерина) под профессиональной компетентностью (ПК) понимают совокупность профессиональных знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности, а также рассматривают ее как меру соответствия выполняемым профессиональным задачам. ПК включает в себя помимо профессиональных знаний и умений такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности [3, 4].

Каждый выпускник вуза призван работать с разнообразной информацией на родном и иностранном языках, общаться в поликультурном пространстве, работать в команде, строить свою профессиональную карьеру на основе постоянного пополнения знаний из различных источников, в том числе и осваивая иностранный язык. Языковая компетенция является важным критерием сформированности профессиональной компетенции.

#### Языковые компетенции

В исследованиях по проблеме развития языковой компетенции можно выделить работы, связанные с определением понятия, его связей с деятельностью специалиста и качествами личности. Языковая компетенция (ЯК) рассматривается как способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [5]. Владение языковыми средствами, процессом порождения и распознавания текста, навыки и умения использования лексических и грамматических знаний в речевой деятельности на иностранном языке, т.е. языковая компетенция позволяет студенту освоить основные аспекты владения языком: чтение, говорение [6, 7]. Однако остается недостаточно изученной проблема формирования профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза при изучении иностранного языка.

Исходя из этого, мы конкретизируем содержание языковой компетенции, которая формируется у студентов медицинского вуза в процессе изучения иностранного языка как профессионально-ориентированную языковую компетенцию (ПОЯК). Под ней мы понимаем способность и готовность к овладению: умениями, навыками, владением и оперированием иноязычными профессиональными понятиями, приемами логического мышления при решении профессионально-ориентированных ситуационных задач, умение вести дискуссию на профессионально-ориентированные темы. Следовательно, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку может явиться средством личностно-профессионального развития студентов и необходимым условием успешной

профессиональной деятельности специалиста-выпускника современного медицинского вуза, а профессионально-ориентированная языковая деятельность при изучении иностранного языка способствует повышению уровня сформированности ПОЯК. Вследствие этого возникает необходимость совершенствования методико-дидактической организации процесса профессионально-ориентированной языковой подготовки студентов медицинского вуза.

#### Результаты исследования, их обсуждение

Повышение уровня компетентности специалиста, воспитание его как творческой личности нами строится как процесс последовательного превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [8]. В связи с этим нами была организована информационно-познавательная деятельность при изучении иностранного языка, направленная на формирование ПОЯК. Она состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, результирующего и проводилась в течение трех лет на базе Красноярского государственного медицинского университета им. В. Ф. Войно-Ясенецкого на кафедре латинского и иностранных языков. Выделены экспериментальная группа (ЭГ) – 101 человек – и контрольная группа (КГ) – 95 человек – среди студентов лечебного, фармацевтического и педиатрического факультетов. Констатирующий этап включал определение исходного уровня ПОЯК. Характеристики её сформированности мы определяли через чтение, говорение, оперирование приемами логического мышления. Для этого при изучении иностранного языка студентам предлагалось освоить специальные профессионально-ориентированные задания, осуществить поиск разрешения профессионально-ориентированных ситуационных задач на иностранном языке.

Уровень сформированности характеристик ПОЯК (чтение, говорение) определялся через оценочный лист, разработанный на основе составленной Европейским Союзом шкалы уровня владения иностранным языком. Использовалась следующая шкала: уровень ниже 50% оценивался как очень низкий  $A_1$  (выживания), более 50–65% – низкий уровень –  $A_2$  (предпороговый), более 65–89% – средний уровень –  $B_1$  (пороговый), более 90% – высокий уровень –  $B_2$  (пороговый продвинутый). Кроме этого, характеристика проявления ПОЯК (оперирование приемами логического мышления) проверялась в процессе освоения иностранного языка по словесно-диалектическому способу [9] на основании разработанной анкеты обратной связи и компьютерного тестирования. Анкета обратной связи предполагает составление студентами вопросов-суждений и ответов на них, проведение терминопонятийной работы, где студенты



раскрывают семантику и этимологию термина, умение проводить профессионально-ориентированную речевую деятельность в группе в переводной форме, решение ситуационных задач, умение делать анализ, синтез, умозаключение.

В результате проверки исходного уровня выявлены характеристики проявления ПОЯК: чтение в ЭГ – 39,3%, в КГ – 46,9%, говорение в ЭГ – 36%, в КГ – 40,3%; оперирование приемами логического мышления было несколько выше: ЭГ – 47,5%, КГ – 50,1%, что соответствует уровню  $A_2$  (предпороговому). Таким образом, при работе с профессиональным текстом, при проведении речевой деятельности на профессиональные темы выявлены очень низкий и низкий уровни сформированности ПОЯК, т.е.  $A_1$  (уровень выживания) и  $A_2$  (предпороговый).

С целью повышения уровня сформированности профессионально-ориентированной языковой компетенции было разработано и внедрено педагогическое обеспечение, направленное на:

I. Развитие профессионально-ориентированной мыслительно-речевой деятельности студента путём применения словесно-диалектического способа обучения. Способ базируется на мыслительных действиях с применением логики и законов диалектики в учебном процессе как специфической человеческой деятельности [6]. Обучение английскому языку основывается на термино-понятийной работе с профессионально-ориентированными терминами и понятиями путем раскрытия их этимологии и семантики, выявления их взаимосвязей и создания профессионально-ориентированного иноязычного тезауруса, составлении вопросов-суждений во время занятий и при подготовке к занятию на профессионально-ориентированные темы, решении профессиональных ситуационных задач на основе овладения приемами логического мышления и применения законов диалектики (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, установление причинно-следственных связей между понятиями). Работа с понятиями является мыслительным, творческим процессом, позволяющим студентам обогащать свою память новыми знаниями, в том числе способствует лучшему усвоению и запоминанию терминов.

II. С целью оптимизации процесса формирования ПОЯК были использованы:

учебно-методическое пособие по словесно-диалектическому способу обучения иностранному языку. Цель пособия – организовать информационно-познавательную деятельность по формированию у будущих специалистов-медиков профессионально-ориентированную языковую компетенцию посредством внедрения словесно-диалектического способа обучения;

комплекс профессионально-ориентированных ситуационных задач (ПОСЗ). Разработанный

комплекс направлен на обеспечение творческого и активного овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками, позволяющими будущему специалисту медицинского профиля осуществлять коммуникативную деятельность на иностранном языке;

индивидуальные обучающие проверочные анкеты: «Анкета обратной связи» создана для сбора вопросов-суждений у студентов с целью организации, контроля и оценки их работы при подготовке к семинару;

обучающе-контролирующая компьютерная программа в оболочке Delphi «Определение уровня ПОЯК»: контент данной программы включает профессионально-ориентированные тестовые задания по английскому языку, предназначенные для самостоятельной работы и контроля знаний студентов медицинского вуза;

электронное пособие e-book «English for pharmacy communication»: применение комплекса мультимедийных информационных объектов призвано способствовать развитию у студентов основных видов речевой деятельности в рамках тем, охватывающих основные аспекты общения в профессиональной сфере деятельности.

III. Для оценки уровня сформированности ПОЯК через характеристики – чтение, говорение, оперирование приемами логического мышления – был проведен мониторинг посредством вышеобозначенного контролирующего материала.

Реализация педагогического обеспечения предполагала применение следующих форм и способов обучения: словесно-диалектического, способа термино-понятийной работы, интерактивных методов обучения. Приводим фрагмент семинарского занятия по теме «The Cardiovascular System», на котором формируется ПОЯК через характеристики – чтение, говорение, оперирование приемами логического мышления. Так, применение словесно-диалектического способа обучения в процесс изучения иностранного языка мы реализовали через:

а) подготовку домашнего задания: студентам предоставляется профессионально-ориентированный текст, который они читают, затем выделяют новые термины и понятия, раскрывают их этимологию, семантику и записывают их в терминологический словарь, осмысливают текст, выявляют причинно-следственные связи между понятиями путем составления вопросов-суждений и записывают их в анкету обратной связи;

*Пример анкеты обратной связи.*

1. Выписать новые понятия, например, pulse.
2. Дать им определения: Pulse – periodic jerky dilation of the arterial walls, reflecting the ventricular contraction. Пульс – периодическое толчкообразное расширение стенок артерий, отражающее сокращение желудочков сердца.
3. Составить вопросы-суждения.

1) How does the pulse of the sick person differ from



the healthy one? Каким образом пульс больного человека отличается от пульса здорового?

4. Дайте ответы на созданные вопросы-суждения.

1) The pulse of the patient is either rapid or weak, it depends on a disease. It can be weak in exsiccosis or bleeding, and in the inflammatory process it can be rapid. Healthy man has a normal pulse. Пульс больного либо учащенный, либо замедленный в зависимости от заболевания. При обезвоживании, кровопотере пульс учащенный, слабый, при воспалительных процессах пульс учащенный. У здорового человека пульс в норме;

б) на семинарском занятии и других организуется информационно-познавательная деятельность в группе в форме дискуссии на профессионально-ориентированную тему с использованием заранее подготовленных вопросов-суждений;

Примеры.

1) Why is a wall of the left ventricle thicker than the right one? Почему стенка левого желудочка сердца толще, чем правого?

Ответ: The left ventricle performs a big work, it pushes the blood in the aorta under pressure in the systemic circulation, and the right ventricle pushes the blood in the pulmonary artery (pulmonary circulation) with the less exertion. Левый желудочек выполняет большую работу, проталкивает кровь в аорту под давлением по большому кругу кровообращения, а правый желудочек проталкивает кровь в легочную артерию (малый круг) с меньшей нагрузкой, то есть его функция менее затратная.

Дискуссия проводится между студентами без перевода, каждому предоставляется возможность сделать заключение, выводы по разделам изучаемой проблемы;

в) организуется поиск решения профессионально-ориентированных ситуационных задач по определенной теме на основе анализа профессионально-ориентированного текста.

Пример ПОСЗ по теме «Angina pectoris» – стенокардия.

You are an intern of a medical educational institution. You meet an elderly person in the entrance hall. When going up the staircase, on the first floor, he suddenly felt sharp pain in the chest, he turned pale, the pain irradiates to the right hand, and he is expressively fainting with dyspnea. The man points he has medicine in the bag: aspirin, analgin and nitroglycerin. Вы – студент практикант медицинского вуза встречаете пожилого человека в подъезде. При подъеме по лестнице, на 2-м этаже, у него вдруг появились сильные боли за грудиной, он побледнел, боли отдают в правую руку, появились выраженная слабость, одышка. Больной указывает, что у него есть лекарства в сумке, такие как: аспирин, анальгин и нитроглицерин.

1. Your actions: Ваши действия: ... The answer: a) to stop going upstairs; б) to give nitroglycerine sublingual. Ответ: а) прекратить нагрузку; б) дать нитроглицерин под язык.

2. After taking of nitroglycerine the pain has decreased slightly. После приема нитроглицерина боли уменьшились незначительно. Your actions: Ваши последующие действия: ... The answer: а) to call cardiological emergency team.

Ответ: а) вызвать кардиологическую бригаду скорой помощи.

3. Answer the question: Why does a medicine of nitroglycerine relieve a pain attack?

Ответьте на вопрос: Почему прием нитроглицерина не снял болевой симптом?

The answer: Nitroglycerine removes a spasm of coronary vessels slightly, possibly because they were caused not only functional disturbance of a circulation but appreciable change of their structure – the narrowing of the artery due to plaques, an occlusion by a clot. In these cases nitroglycerine isn't effective.

Ответ: прием нитроглицерина незначительно снял болевой приступ, вероятно потому, что они были обусловлены не только функциональным нарушением кровообращения, спазмом коронарных сосудов, а значительным изменением их структурного характера – сужением просвета за счет атеросклеротических бляшек, закупоркой тромбом. В этих случаях нитроглицерин неэффективен;

г) обрабатывая результаты, полученные через соответствующие характеристики, мы отслеживаем динамику сформированности ПОЯК.

Контроль сформированности ПОЯК осуществлялся параллельно в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах по результатам каждого семестра (рис. 1, 2, 3). Статистическая обработка экспериментальных данных предполагала значимость различий качественных показателей в группах при помощи непараметрического критерия Пирсона  $\chi^2$  с поправкой на непрерывность  $p < 0,05$ . При частоте встречаемости признака пять и менее использовался точный критерий Фишера. Различия во всех случаях оценивали как статистически значимые. Для оценки силы и направленности корреляционной связи между исследуемыми признаками, учитывая, что характер распределения большинства исследуемых переменных отличался от нормального, применялся ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Сила корреляционной связи между признаками оценивалась по коэффициенту  $r$  и является статистически значимой, при  $p < 0,05$ .

При оценке характеристики ПОЯК (чтение) (рис. 1) выявлено, что исходный уровень в обеих группах (КГ – 46,9%, ЭГ – 39,3%) не имел статистически значимых различий. По итогам первого семестра установлено, что уровень выживания ( $A_1$ ) не регистрировался в обеих группах, а уровни предпороговый ( $A_2$ ) и пороговый ( $B_1$ ) составили до 60% и 41,6%, соответственно, в КГ и ЭГ. Такие изменения в первом семестре можно объяснить тем, что проведенные занятия в обеих группах по работе с профессионально-ориентированным текстом дали свои результаты. В динамике во II, III, IV семестрах снизился пороговый уровень ( $A_2$ ) – до 21,7 в КГ и ЭГ – 7% и возростал пороговый продвинутый уровень ( $B_2$ ) в ЭГ (22,7%) по сравнению с КГ (13,6%), в то время как пороговый уровень ( $B_1$ ) был несколько выше в ЭГ (70,3%) по сравнению с КГ (65,3%), однако статистически



значимых различий по этому уровню не получено. Следовательно, респонденты экспериментальной группы в условиях представленного им педагогического обеспечения, систематически читая профессионально-ориентированные тексты, работая с профессионально-ориентированными терминами и понятиями, достигли более высокого уровня сформированности такой характеристики ПОЯК,

как чтение, причем уровень  $B_2$  в ЭГ (22,7%) говорит о значительном повышении качества этого уровня. В контрольной группе респонденты смогли достичь в большинстве своем порогового уровня  $B_1$  (65,3%) и при контрольных срезах, когда в обеих группах на II, III, IV семестрах давались более сложные задания, респонденты КГ показали низкий уровень по показателю  $B_2$  – 13,6% (см. рис. 1).

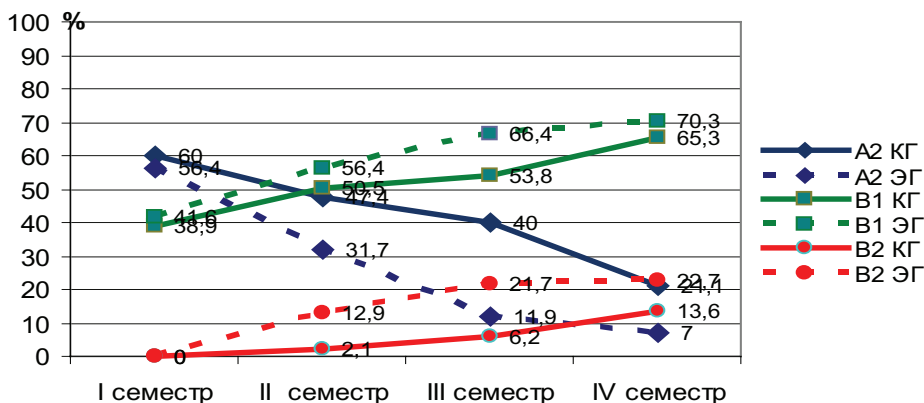


Рис. 1. Динамика сформированности характеристики (чтение) ПОЯК в контрольной и экспериментальной группах

На начало исследования сформированности ПОЯК по проявлению характеристики «говорение» она была на уровне выживания ( $A_1$ ) в ЭГ – 36% и КГ – 40,3% (рис. 2).

В результате проведенного промежуточного контроля в конце первого семестра выявлена положительная динамика этих показателей:  $A_1$  в ЭГ – 9,9% и КГ – 10,5%. Во втором и третьем семестрах в ЭГ уменьшилось количество респондентов с предпороговым уровнем ( $A_2$ ) и увеличилось количество респондентов с пороговым уровнем ( $B_1$  – 59,4% и 63,4%), а также зарегистрирован пороговый продвинутый уро-

вень ( $B_2$ ) у 6,9% во втором семестре и 18,8% в третьем семестре. В КГ количество респондентов с предпороговым уровнем ( $A_2$ ) во втором и третьем семестрах оставалось стабильным, с пороговым уровнем ( $B_1$ ) – 41,1% и 44,3% соответственно. Пороговый продвинутый уровень ( $B_2$ ) – 6,1% респондентов в третьем семестре в КГ. Итоговый контроль в четвертом семестре показал, что в ЭГ с пороговым ( $B_1$ ) и пороговым продвинутым ( $B_2$ ) уровнями 94% респондентов, при этом 28,7% из них на уровне  $B_2$ . В КГ уровни  $B_1$  и  $B_2$  – 68,3%, причем  $B_2$  только у 10,3% респондентов (см. рис. 2).

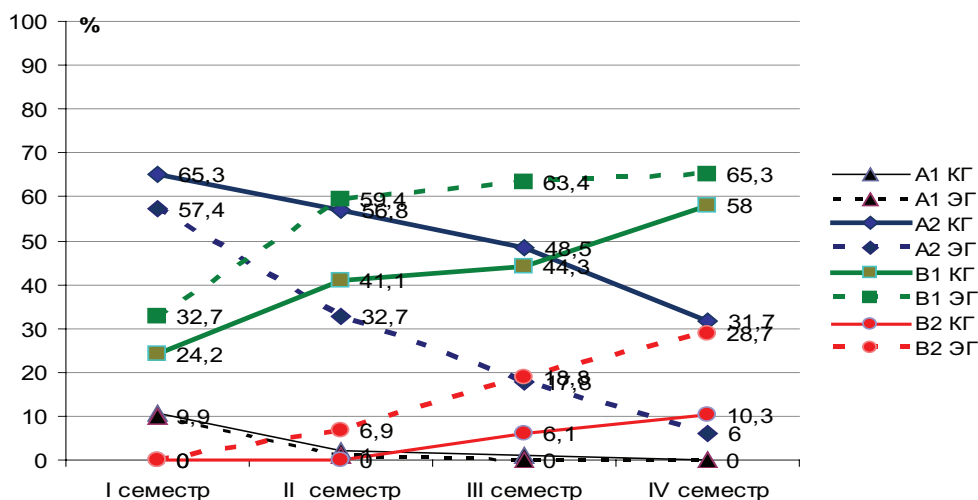


Рис. 2. Динамика сформированности характеристики «говорение» ПОЯК в контрольной и экспериментальной группах



Проанализировав результаты проявления характеристики «оперирование приемами логического мышления» ПОЯК (рис. 3), мы установили, что в первом семестре, по сравнению с исходным уровнем, наблюдается положительная динамика: уровень выживания ( $A_1$ ), который установлен при исходном исследовании у 100% респондентов, не регистрировался, показатели предпорогового уровня ( $A_2$ ) выявлены у 54,5% в ЭГ и 69,5% в КГ, пороговый уровень ( $B_1$ ) в ЭГ у 42,6%, в КГ – 26,3%. При исследовании динамики этой характеристики выявлено, что во втором семестре в ЭГ предпороговый уровень ( $A_2$ ) зафиксирован у 27,7%, пороговый ( $B_1$ ) – 59,4% и пороговый продвинутый ( $B_2$ ) – 2,9%; такая положительная динамика отмечалась и в третьем семестре: уровень  $A_2$  снизился до

15,8%, пороговый  $B_1$  увеличился до 68,3% и  $B_2$  – до 15,8%.

При сравнении динамики этого показателя в КГ установлено, что уровень  $A_2$  остается значительным как во втором так и в третьем семестрах – 60%, 43,1% соответственно. При этом отмечен рост порогового уровня  $B_1$  до 40% и 50,1% соответственно. Наряду с этим практически отсутствует респонденты с уровнем  $B_2$  – 6,2% в третьем семестре. При завершающем контроле в четвертом семестре в ЭГ показатели предпорогового уровня значительно ниже  $A_2$  – 10% по сравнению с КГ – 59,1%, пороговый уровень  $B_1$  как в ЭГ, так и в КГ приблизительно одинаковый, лишь на 4,3% в ЭГ выше – 65,4%, пороговый продвинутый  $B_2$  в ЭГ намного выше – 24,7%, по сравнению с КГ – 10,4% (см. рис. 3).

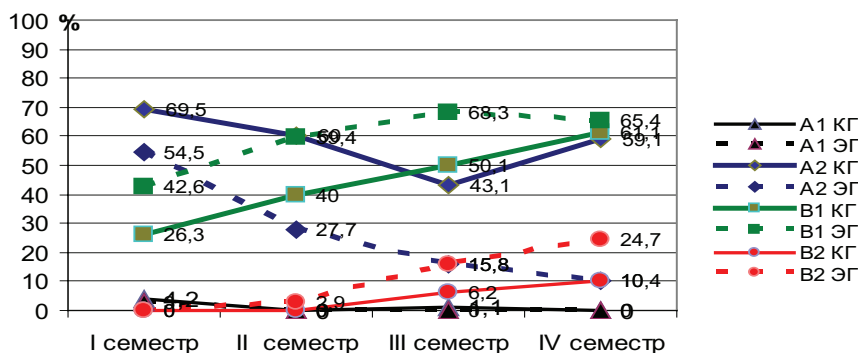


Рис. 3. Динамика сформированности по характеристике «оперирование приемами логического мышления» ПОЯК в контрольной и экспериментальной группах

Полученные результаты анализа дают основание утверждать, что уровень сформированности всех характеристик ПОЯК студентов экспериментальной группы выше, чем в контрольной.

### Заключение

Организация информационно-познавательной деятельности по внедрению разработанного педагогического обеспечения позволила повысить уровень сформированности профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов, создать профессиональный тезаурус, увеличить объем информации из иностранных источников, применить логические приемы (анализ, синтез, сравнение) и законы диалектики при работе с профессионально-ориентированным текстом, решать ситуационные задачи, принимать правильные решения и, как следствие, повысить уровень профессиональной компетентности выпускников-медиков.

### Список литературы

1. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2007. 216 с.

2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос», 2002, 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 22.03.2013).
3. Адольф В. А., Журавлева О. П. Развитие личностного потенциала студента в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журн. 2012. № 2. С. 21–26.
4. Адольф В. А., Лукьяненко М. В., Чурляева Н. П. Количественная оценка компетентности выпускников интегрированной системы обучения и возможности ее повышения // Педагогическое образование и наука, 2011. № 11. С. 22–30.
5. Бим И. Л. Творчество учителя и методическая наука // Иностранные языки в школе. 1998. № 4. С. 9–11.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. 2003. № 5. С. 36–45.
7. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения. Красноярск, 2005. 168 с.
8. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества. Красноярск, 2009. 520 с.
9. Юрчук Г. В. Развитие языковой компетентности при изучении английского языка студентами медицинского вуза // Вестн. КГПУ. 2011. № 3(17). С. 218–221.



## References

1. Leont'jev A. A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* (Language, speaking, language behavior). Moscow, 2007. 216 p.
2. Khutorskoy A. V. Kluchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty (The first key competences and educational standarts). *Internet-zhurnal «Ejdos»* (Internet-magazine Eydos), 2002, 23 aprelya, available at: <http://eidoss.ru/journal/2002/0423.htm>
3. Adol'f V. A., Zhuravleva O. P. Razvitie lichnostnogo potentsiala studenta v protsesse professional'noj podgotovki (Development of a student's personal potential in the professional training process). *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* (The Siberian pedagogical magazine), 2012, no. 2, pp. 21–26.
4. Adol'f V. A., Lukjanenko M. V., Churlyayeva N. P. Kolichestvennaya otsenka kompetentnosti vypusnikov integrirovannoy sistemy obucheniya i vozmozhnosti ee povysheniya (Quantitative evaluation of graduates' competence in integrative educational system and possibilities of it's rising). *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* (Pedagogical education and science), 2011, no. 11, pp. 22–30.
5. Bim I. L. Tvorchestvo uchitelya i metodicheskaya nauka (Teacher's creation and methodic science). *Inostrannye yazyki v shkole* (Foreign languages at school), 1998, no. 4, pp. 9–11.
6. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma resul'tata obrazovaniya (The first key competences are the new paradigm of educational results). *Vyshee obrazovanie* (The higher education), 2003, no. 5, pp. 36–45.
7. Zorina V. L., Nurgaleev V. S. *Optimizatsiya obrazovatel'nogo protsessa v srednej shkole posredstvom sposoba dialekticheskogo obucheniya* (Optimization of educational process at secondary school by the way of dialectic teaching). Krasnoyarsk, 2005. 168 p.
8. Adol'f V. A., Stepanova I. Yu. *Professional'naya podgotovka uchitelya v usloviyakh stanovleniya postindustrial'nogo obshchestva* (A teacher's professional training in conditions of post-industrial society's becoming). Krasnoyarsk, 2009. 520 p.
9. Yurchuk G. V. Razvitie yazykovoy kompetentnosti pri izuchenii anglijskogo yazyka studentami meditsinskogo vusa (Language competence's development in learning of English by medical university's students). *Vestnik KGPU im. V. P. Astsf'jeva* (The KSPU named V. P. Astafyev reporter), 2011, no. 3(17), pp. 218–221.

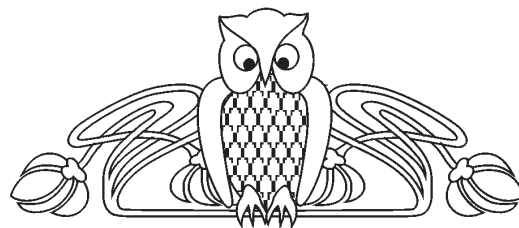
УДК 378

## МОДЕЛЬ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАТЕМАТИКОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. И. Попов<sup>1</sup>

Марийский государственный университет (Россия)  
E-mail: [popovnikolay@yandex.ru](mailto:popovnikolay@yandex.ru)

**Аннотация.** Обсуждается идея фундаментализации университетского математического образования. В основу концептуальной модели фундаментализации профессиональной подготовки математиков в условиях университетского образования можно положить три взаимосвязанные группы факторов. Представлены группы факторов: первая ориентирована на актуализацию путей подготовки специалистов повышенного творческого потенциала – современных специалистов-математиков; вторая связана с необходимостью усиления фундаментальной и гуманитарной подготовки, обеспечения междисциплинарных связей в учебном процессе, взаимосвязи математического, технического и гуманитарного знаний; третья группа факторов включает в себя концепции: университетского принципа образования, фундаментализации, гуманитаризации математического образования в



классическом университете. Приведена модель фундаментализации профессиональной подготовки математиков.

**Ключевые слова:** университетское математическое образование, модель фундаментализации, современный математик, концепция университетского принципа образования.

### Fundamentalization Model for Professional Training of Mathematicians at University

N. I. Popov<sup>2</sup>

**Abstract.** This paper discusses the idea of fundamental nature of the university mathematics education. In the conditions of university education there are three interconnected groups of factors, which

<sup>1</sup> Попов Николай Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по научной работе инновационной деятельности, Марийский государственный университет; пл. Ленина, 1, г. Йошкар-Ола, 424000, Россия.

<sup>2</sup> Popov Nikolay Ivanovich – candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, the pro-rector for the scientific work and innovative activity, Mari State University, the pro-rector for the scientific work and innovative activity; 1, pl. Lenina street, Yoshkar-Ola, 424000, Russia.



form the basis of the conceptual model of mathematicians training fundamentalization. The first group of factors is focused on updating the ways of specialist training of the increased creative potential – training for modern mathematicians. The second group of factors is connected with the need of strengthening fundamental and humanitarian training, ensuring interdisciplinary communication within educational process, interrelation of mathematical, technical and humanitarian knowledge. The third group of factors includes the concept of university principle of education, the concept of fundamentalization and the concept of humanitarization of technical education at classical university. There is a model of the fundamental nature for training mathematicians.

**Key words:** university mathematical education, model of fundamental nature, modern mathematician, concept of the university principle of education.

### Введение

Наряду с фундаментализацией профессионального образования все большее значение приобретает тенденция усиления его практической ориентации. Проблема обеспечения высокого уровня знаний выпускников вузов и их конкурентоспособности на рынке труда продолжает оставаться одной из самых обсуждаемых в настоящее время как представителями государственных органов, работодателями, так и академической общественностью [1]. Достижение высокого качества обучения на основе сохранения его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства заявлено как главная задача российской образовательной политики [2].

Нас окружают два мира – естественный и искусственный. Главная задача классических университетов состоит в изучении естественного мира и фундаментальной подготовке специалистов, глубоко знающих законы природы. Задачей же технических университетов является подготовка инженерных работников, владеющих знаниями законов природы и одновременно способных создавать артефакты, являющиеся частью искусственного мира, развивать и совершенствовать его.

Переход к новой образовательной концепции, в основе которой лежит фундаментализация образования, признается всеми вполне назревшим, однако определение путей этого перехода требует обсуждения и осмысления. По нашему убеждению, этот переход не должен сводиться к простому увеличению объемов каждой из фундаментальных естественно-научных и гуманитарных дисциплин: анализ существующих учебных планов и образовательных программ показывает, что возможности здесь уже практически исчерпаны. Речь должна идти о качественно новых целях образования, о новых принципах отбора и систематизации знаний, о создании фундаментальных учебных курсов по каждой из традиционных естественно-научных и гуманитарных дисциплин, их взаимосогласованности для достижения нового качества образованности личности и общества [3].

В образовательном процессе, прежде всего, должны фигурировать такие научные знания, средства и технологии обучения, которые способны отражать фундаментальные моменты двуединого процесса интеграции и дифференциации в науке, использовать достижения кибернетики, синергетики и других областей знаний, возникающих на стыке разных дисциплин и позволяющих выходить на системный уровень познания действительности. Первостепенную роль здесь должны играть предметные и междисциплинарные курсы, содержащие фундаментальные знания, являющиеся базой для формирования общей и профессиональной культуры, быстрой адаптации к новым профессиям, направлениям подготовки, специальностям и специализациям, которые являются теоретической основой широкого развертывания прикладных исследований и разработок.

### Фундаментализация образования

Определение фундаментализации образования впервые было дано, по-видимому, немецким гуманистом В. Гумбольдтом. Оно отражало необходимость насыщения образования сведениями о новейших достижениях науки и использование в образовательном процессе научных исследований. Позднее это определение варьировалось различными авторами в достаточно широких пределах. В настоящее время его однозначная, приемлемая для всех формулировка еще не сложилась и продолжает дискутироваться. Описанная ситуация не в последнюю очередь связана с неоднозначностью трактовки таких понятий, как «фундаментализация образования», «фундаментальные науки», «фундаментальные знания».

Поиск путей совершенствования естественно-научного образования привел в начале 1980-х гг. к появлению концепции фундаментального учебного курса, которая была сформулирована и первоначально применена к курсу физики А. Д. Сухановым [4]. Сущность этой концепции адекватна парадигме образования, ключевыми понятиями которой являются фундаментальность, целостность и ориентация на развитие личности. Со временем критерии фундаментальности курса были подвергнуты серьезной проработке с позиций их применимости к естественно-научным дисциплинам.

Мы под фундаментализацией университетского математического образования будем понимать системное и всеохватывающее обогащение учебного процесса фундаментальными знаниями и методами мышления, выработанными фундаментальными или на их основе другими науками [5].

Приведем определение самих понятий «*фундаментальная наука*» и «*фундаментальная дисциплина*»: к группе фундаментальных следует



отнести науки, чьи основные определения, понятия и законы первичны, не являются следствием других наук, непосредственно отражают, систематизируют, синтезируют в законы и закономерности факты, явления природы или общества (отметим, в частности, что это естественные науки: физика, химия, биология, науки о космосе, а также математика и информатика, без которых невозможно глубокое осмысление знаний о природе) [3]. Это определение позволяет ранжировать учебные дисциплины и уделять им соответствующее внимание; при этом под *фундаментальными учебными дисциплинами* будем понимать дисциплины, которые основаны на фундаментальных науках. *Фундаментальные знания* – это знания о природе, приобретаемые человеком в процессе изучения фундаментальных дисциплин (или фундаментальной составляющей других дисциплин).

Отметим, что следующие виды подготовки следует отнести к базовым структурам фундаментализации университетского математического образования:

*математическую* (формирование способности создавать и применять на практике математические модели, а также использовать математический аппарат в курсовых и дипломных проектах);  
*информационную* (в сфере информатики, кибернетики и компьютерных технологий);

*экономическую* (ориентация в экономических вопросах рынка труда);

*рефлексивно-методологическую* (ориентация на самообразование);

*культурологическую* (с усвоением минимума знаний из психологии и валеологии);

*компетентностную* (в аспекте компетентностного подхода как альтернативного знанию);

*гражданственно-правовую* (формирование правовой культуры и юридической грамотности).

Выделим основные показатели классического университета в контексте фундаментализации математического образования [3]. К ним следует отнести:

наличие высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, регулярно проходящего профессиональную переподготовку и повышение квалификации;

современное учебное и научное оборудование;

владение профессорско-преподавательским составом новыми образовательными технологиями;

наличие известных в стране и за рубежом научных и педагогических школ;

выполнение серьезных фундаментальных и прикладных научных исследований;

наличие учебников, учебно-методических пособий, изданных преподавателями вуза, и собственной издательской базы;

наличие системы менеджмента качества подготовки математических кадров;

высокий уровень научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов.

### **Модель фундаментализации профессиональной подготовки математиков в условиях университетского образования**

В основу концептуальной модели фундаментализации профессиональной подготовки математиков в условиях университетского образования можно положить три взаимосвязанные группы факторов (рис. 1). Первая группа факторов связана с формулированием главной цели – фундаментализации профессиональной подготовки математиков в условиях университетского образования. Рассматриваемая концепция ориентирована на актуализацию путей подготовки специалистов повышенного творческого потенциала – современных математиков. Вторая группа связана с необходимостью усиления фундаментальной и гуманитарной подготовки, обеспечения междисциплинарных связей в учебном процессе, взаимосвязи математического, технического и гуманитарного знаний. Третья группа факторов включает в себя концепции: университетского принципа образования, фундаментализации, гуманитаризации математического образования в классическом университете.

Для реализации модели фундаментализации на практике необходимо соответствующее учебно-методическое обеспечение, позволяющее усилить междисциплинарные связи, интеграцию математического, технического и гуманитарного знаний; использовать новые образовательные технологии; скорректировать учебные планы и образовательные программы; привлекать к учебному процессу высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав и разработать соответствующие федеральные государственные образовательные стандарты.

Важность усиления фундаментализации высшего математического образования осознавалась всегда. Основной причиной того, что не достигаются долговременные положительные результаты в этом направлении, является, по-видимому, отсутствие системы, которая обеспечивала бы необратимость усилий. Предложенная в рамках данной концептуальной модели такая система разработана [3].

Рассмотрим качества специалиста, которые должны сформироваться в результате получения университетского математического образования, основанного на модели фундаментализации профессиональной подготовки (рис. 2). Именно эти профессиональные и личностные качества должны быть присущи современному математику.

Следует подчеркнуть, что достижение целей гуманизации и гуманитаризации математиче-



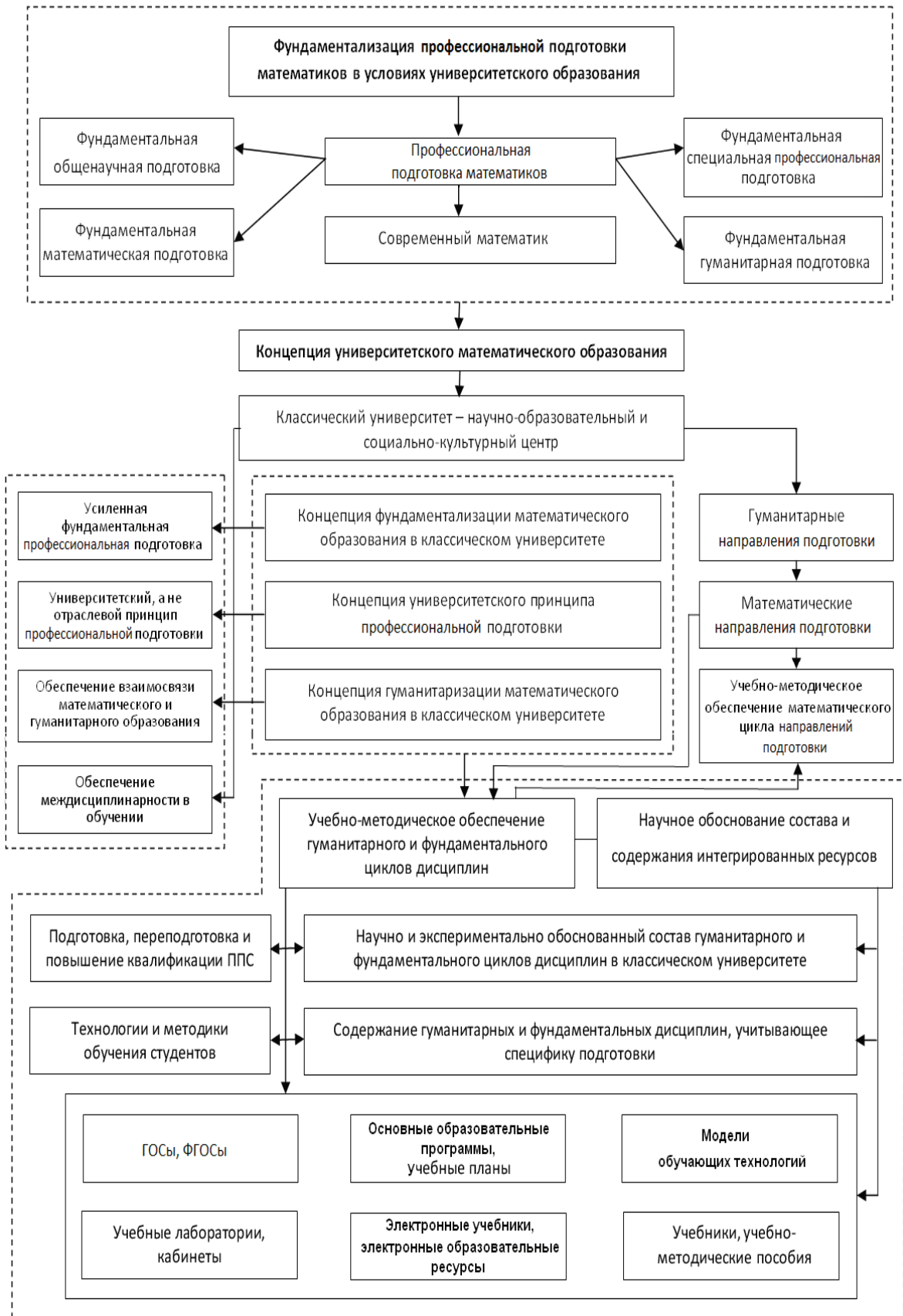


Рис. 1. Модель фундаментализации профессиональной подготовки математиков в условиях университетского образования



ского образования посредством ординарного расширения блока гуманитарных дисциплин или введения культурологической, исторической и другой информации в структуру негуманитарных предметов не представляется возможным,

поэтому гуманитаризация представляет собой преобразование целевых, содержательных и процессуальных характеристик высшего математического образования в единстве с гуманитарной и образовательной средами вуза.



Рис. 2. Качества современного математика, формируемые в результате получения университетского образования

Содержательные части высшего математического образования – фундаментальная, гуманитарная и профессиональная – взаимосвязаны (рис. 3): первый круг символизирует всю сферу университетского математического образования, а прямоугольники – ее составляющие. Важно отметить, что они жестко привязаны к трем сферам современной цивилизации – науке, культуре и практике. В свою очередь, современная цивилизация – результат проявления фундаментальных

законов природы. Таким образом, все составляющие развития цивилизации, включая практику, вторичны по отношению к фундаментальным законам. Следовательно, собственные основополагающие положения прикладных наук также вторичны и являются прямыми или косвенными следствиями фундаментальных законов природы, поэтому прикладные (специальные) науки, хотя и содержат фундаментальные аспекты, их нельзя относить к фундаментальным наукам.

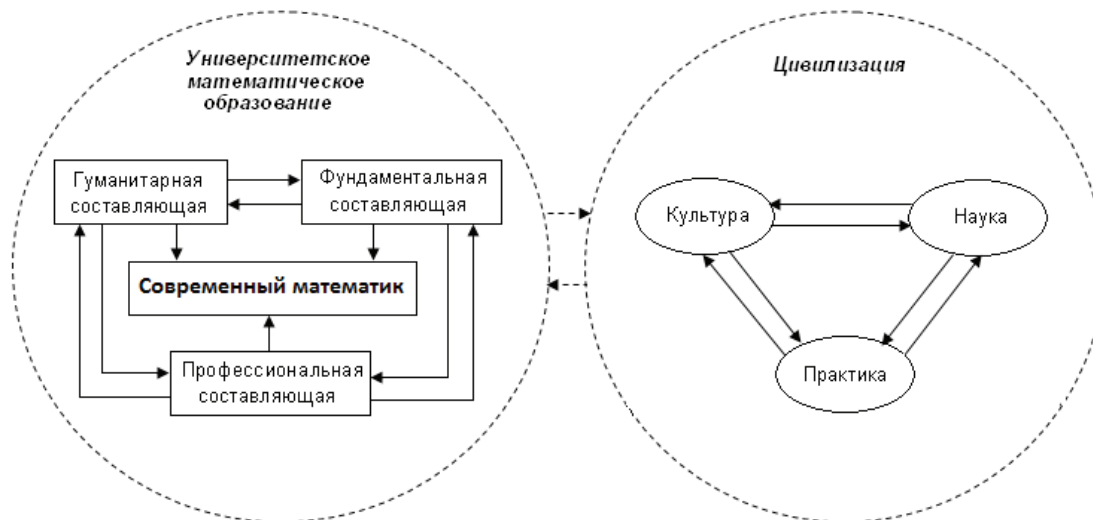


Рис. 3. Составляющие университетского математического образования и их связь со сферами цивилизации



### Заключение

В качестве основы фундаментализации провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

Фундаментальные знания – это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания, к первичным сущностям. На этом основании не все учебные дисциплины могут иметь право относиться к фундаментальным, чем, однако, не умаляется их значимость для становления компетентности личности. Фундаментальное образование должно быть целостным, для чего отдельные дисциплины рассматриваются не как совокупность традиционных автономных курсов, а интегрируются в единые циклы, связанные общей целевой функцией и междисциплинарными связями. Фундаментальная наука – базис системы научного знания и высшего образования, следовательно, она – базис качества общественного интеллекта.

### Список литературы

1. Садовничий В. А. Университеты на пути к новому качеству образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2009. № 1. С. 3–15.
2. Российское образование – 2020 : модель образования для экономики, основанной на знаниях : к 9-й Международ. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация» (Москва, 1–3 апреля 2008). М., 2008. 40 с.

3. Попов Н. И. Фундаментализация университетского математического образования. Йошкар-Ола, 2012. 136 с.
4. Суханов А. Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах // Высшее образование в России. 1996. № 3. С. 17–24.
5. Попов Н. И. Фундаментализация подготовки специалистов-математиков в условиях университетского образования // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 32–35.

### References

1. Sadovnichij V. A. University na puti k novomu kachestvu obrazovaniya (Universities on the way to new quality of education). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*, (The Moscow University reporter. Series 20: Pedagogical education), 2009, no. 1, pp. 3–15.
2. *Rossiyskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya ekonomiki, osnovannoy na znanijakh: k 9-y Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Modernizatsiya ekonomiki i globalizatsiya»* (Russian education-2020: the educational model for knowledge-based economy: Materials of 9th International scientific conference «Economy's modernization and globalization») (Moscow, 1–3 apr. 2008). Moscow, 2008. 40 p.
3. Popov N. I. *Fundamentalizatsiya universitetskogo matematicheskogo obrazovaniya*. (Fundamentalization of academical mathematical education). Yoshkar-Ola, 2012. 136 p.
4. Sukhanov A. D. *Kontseptsiya fundamentalizatsii vysshego obrazovaniya i ee otrazhenie v GOSah* (The conception of higher education's fundamentalization and it's reflection in SES). *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher education in Russia), 1996, no. 3, pp. 17–24.
5. Popov N. I. *Fundamentalizatsiya podgotovki spetsialistov-matematikov v usloviyakh universitetskogo obrazovaniya* (Fundamentalization of mathematician's training in academic education's conditions). *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher education in Russia), 2008, no. 9, pp. 32–35.

УДК 159.942

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ СО СФЕРАМИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Г. К. Паринаова<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: parinovagk@mail.ru

**Аннотация.** Обсуждается проблема многоаспектности внутренней сути личности, с одной стороны, и разнообразные формы ее проявления в профессионально-личностной подготовке сту-

<sup>1</sup> Паринаова Галина Константиновна – кандидат педагогических наук, профессор, кафедра методологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.



дентов педвуза, с другой. Определены основания для исследования продуктивной образовательной деятельности студента в совокупности четырех сфер развития личности. Показано, что продуктивно-обобщающая образовательная деятельность как форма многообразной активности студента, включающая актуализацию личностных сфер в процессе действия механизма продуктивного обобщения, сопровождается интенсивным протеканием самопроцессов, что в единстве обеспечивает ему успех в



достижении профессиональной компетентности как способности и готовности к педагогической деятельности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в педагогической практике профессиональной подготовки будущих педагогов.

**Ключевые слова:** профессионально-личностная подготовка студентов, образовательная деятельность, продуктивная образовательная деятельность, сферы развития личности, самопроцессы, достичь успеха, овладеть профессией.

### **Educational Activity of a Pedagogical Higher Educational Institution Student in the Interconnection with Personal Development Spheres in the Professional Training**

**G. K. Parinova<sup>2</sup>**

**Abstract.** The article discusses the problem of multi aspect function of the internal nature of a personality, on the one hand, and versatile forms of its manifestation in the personal professional training of students of the Pedagogical Higher Educational Institution, on the other hand. It determines the grounds for research of productive educational activity of a student in the complex of four spheres of personal development. It shows productive generalized educational activity as a form of versatile activities of a student, that includes actualization of personal spheres in the process of the work of productive generalization mechanism, followed by the intensive flow of the processes itself, which as a unity provides its success in achieving professional competence as the ability and readiness for pedagogical activity. The applied aspect of the problem under study can be realized in the pedagogical practice of the professional training of future teachers.

**Key words:** personal professional training of students, educational activity, productive educational activity, spheres of a personal development, self-processes, to achieve success, to master the profession.

#### **Введение**

Проведенный анализ структуры деятельности, учебной деятельности (И. И. Ильясов, Н. М. Трофимова, В. В. Сериков, Г. И. Щукина, С. М. Годник, В. А. Слостенин, А. Н. Шимица, И. П. Подласый и др.) показывает, что она протекает в непосредственной взаимосвязи со сферами личности студента, которые влияют на нее, развиваются и преобразуются в ней. Многоаспектность внутренней сути личности (А. И. Божович, Н. И. Непомнящая, С. Л. Рубинштейн и др.), с одной стороны, и разнообразные формы ее проявления во взаимодействии с объективной средой, с другой, определили основания для исследования образовательной деятельности студента. При этом мы опираемся на традиционно определяемые (С. Л. Рубинштейном) сферы развития личности и соответствующие им виды потенциала познавательно-логическую (познавательно-логический потенциал), мотивационно-ценностную (аналогичный потенциал), практико-действенную

(соответствующий ей потенциал) и оценочно-результативную (рефлексивный потенциал). Отметим, что эти сферы составляют целостность с определенными связями и взаимозависимостями. Такой подход требует анализа потенциала каждой сферы личности и показывает содержательную сторону образовательной деятельности студентов как основу для дальнейшего исследования ее структурно-процессуальных характеристик.

Поскольку образовательная деятельность связана главным образом с актуализацией интеллектуальных резервов студентов, то, в первую очередь, речь должна идти о познавательно-логической сфере и ее потенциале.

#### **Познавательный потенциал студента**

Компоненты познавательного потенциала в своей совокупности обеспечивают ему готовность, способность и возможность воспринимать, осознавать информацию и осмысленно ее перерабатывать для дальнейшего применения. При этом в состав познавательного потенциала студента входят те внутренние характеристики личности, которые инициируют приемы и механизмы его продуктивной образовательной деятельности. Внешняя сторона данной сферы заключается в усвоении им конкретного учебного материала. Выход познавательного потенциала и его переход в актуальную форму в следующем: студент выделяет и систематизирует познавательные факты, выстраивает и решает учебные задачи в процессе познания, осуществляет постановку вопросов, участвует в разрешении проблемных ситуаций, используя продуктивное обобщение.

При этом следует подчеркнуть, что выходы потенциала данной сферы личности могут быть, по нашему мнению, как учебно-нормативного характера, так и креативно-творческого (индивидуально-личностного). При таком понимании будущий специалист имеет право на собственный путь познания, его индивидуальную выраженность и своеобразие личности.

Как известно, образовательный процесс – это субъективно значимое постижение мира, наполненного для студента личностным смыслом, ценностями, отношением, зафиксированным в его субъектном опыте. Это позволяет выделить мотивационно-ценностную сферу личности. В состав ее внутреннего потенциала включаются потребности, мотивы, цели, смыслы, интересы и направленность личности в целом. Иначе говоря, мотивационно-ценностный потенциал обеспечивает субъектную окраску любых проявлений специалиста в его деятельности и поведении.

В рамках сказанного значима позиция А. Б. Орлова: он считает, что единицей личности – «клеточкой» (по Л. С. Выготскому) явля-

<sup>2</sup> Parinova Galina Konstantinovna – candidate of pedagogical sciences, professor, the Chair of Education Methodology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.



ются не отдельные мотивы или потребность, а целый комплекс взаимосвязанных детерминант – мотивационное отношение. Так, осознанная и принятая студентом цель призвана придавать личностный смысл его учению. Под личностным смыслом нами понимается «индивидуальное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознание как “знание – для меня” усваиваемых субъектом знаний о мире» [1, с. 192]. В таком понимании мотив (доминирующий мотив) может находиться в плоскости индивидуального или социального бытия, но, как правило, он представляет смешение того и другого. Иначе говоря, образовательная деятельность в вузе непременно сопровождается раскрытием мотивационно-ценностного потенциала на фоне личностных и общечеловеческих потенций.

Другая сторона мотивационно-ценностной сферы описывается чаще всего понятиями – убеждения, взгляды, ценностные ориентации. При этом последние рассматриваются нами как «система устремлений личности, а также характер этой устремленности, высший уровень представлений об идеалах, о смыслах жизни и деятельности, которые в совокупности лежат в основе активности каждого человека и составляют внутренний источник его самоактивности» [2, с. 44]. Иначе говоря, уровень ценностных ориентаций проявляется в отношении к деятельности в целом и ее месте, значении в жизни человека. При этом потенциальные возможности мотивационно-ценностной сферы заключаются в вышеупомянутом сочетании учебно-нормативной и креативно-творческой (индивидуально-личностной) составляющих. Это объясняется тем, что студент в образовательной деятельности не только осваивает ее мотивационно-ценностные нормативы как стандарт, но и проявляет весь спектр индивидуально-личностных выходов данной сферы. Таким образом, данная сфера личности студента осуществляется через переход мотивационно-ценностных возможностей из потенциальной формы в актуальную, а результатом этого перехода выступают субъектные предпочтения, ценностные ориентации и реальный процесс самоопределения.

Следующая сфера связана с практической стороной реализации обобщенных знаний и способов деятельности, с владением видами и приемами её организации, в том числе и рациональной деятельности, с умениями и навыками самоорганизации и др. По своей сути она сопровождает познавательно-логический и мотивационно-ценностный потенциалы студентов в их образовательной деятельности.

Переход потенциальных возможностей практико-действенной сферы в их актуальную форму осуществляется в поведении студента благодаря

позиции: не что он делает (что познает), а как он делает (как познает). При этом можно выделить такие важные компоненты, как активность, работоспособность, проявляющиеся в характеристике – Я-функционирующее. Здесь же следует учитывать, что «развитие, умножение видов деятельности индивида приводит не просто к расширению их “каталога”». Одновременно происходит «центрирование их вокруг немногих, главных, подчиняющих себе другие» [3, с. 287].

Итак, данная сфера личности осуществляется через переход ее практико-действенного потенциала в актуальную форму, результирующим модусом которого является опыт творческой образовательно-педагогической деятельности, он благодаря продуктивной обобщенности дает студентам реальную возможность не только наблюдать и оценивать новые педагогические явления, но и вносить элементы новизны и оригинальности в собственную профессиональную деятельность. Развитие данной сферы личности осуществляется в процессе ее самореализации. Под ней мы понимаем динамическое саморазвивающееся взаимодействие студента со своим внутренним миром и внешним – образовательным пространством вуза в деятельностной форме активности, при котором осуществляется переход его потенциальных возможностей в актуальные в процессе овладения профессией.

И, наконец, последняя сфера – оценочно-результативная. Сущность продукта задает три главные группы параметров оценки успешности студента в образовательной деятельности. Первая позволит оценить ценностные ориентации студентов, вторая – продуктивную обобщенность, третья – опыт творческой педагогической деятельности. По мнению Н. Б. Крыловой, «продуктивность» можно отнести к тому же порядку понятий, что и «эффективность», поскольку оба представляют некий результат, но в продуктивности реализована способность образовательной деятельности быть завершенной в конкретном деятельностном продукте и ее готовность продуцировать деятельность студента. Мы считаем, что продуктивность связывается с получением продукта в каждой из четырех сфер личности студента.

Рассматривая показатель успешности, заметим, что понятие «успех» толкуется по-разному: как удача, общественное признание, хорошие результаты и т.п. В контексте нашего исследования «успешность» соотносится с чувством удовлетворения будущего учителя результатом его вхождения в профессию и считается психологической категорией, позволяющей студенту субъектно оценивать свой позитивный результат. Успешность в овладении профессией подразумевает наличие взаимоперекрещивающихся и взаимодополняющих соединений трех подструктур, которые соответствуют первым трем сферам



развития личности: аффективной, когнитивной и поведенческой подструктур, соответствующих трем составляющим совокупного образовательного продукта [4]. В нашем понимании успех – это переживание студентом состояния радости, удовлетворения от полученного результата образовательной деятельности, который либо совпал с его ожиданиями, либо превзошел их. В случае постоянного успеха формируются более сильные устойчивые мотивы, а также высвобождаются и актуализируются скрытые возможности личности. Для нашего исследования важно выделение А. С. Белкиным такого вида успеха, как обобщающий, под которым он понимает состояние уверенности, защищенности, опоры на самого себя [5]. Мы считаем, что оно обеспечивается продуктивной обобщенностью, обеспечивающей взаимосвязь всех сфер личности и ее деятельности.

Таким образом, анализ оценочно-результативной сферы показывает, что ее количественной характеристикой выступает совокупность результатов деятельности в чистом виде (написанное сочинение, решенная задача, выполненный опыт и т.д.). Качественная характеристика имеет более сложное обоснование, так как затрагивает субъектную сторону образовательной деятельности и оценку ее результата.

Это касается востребованности внутреннего потенциала и ощущения удовлетворения студентом собой и своей деятельностью. Уровень развития последней сферы личности – оценочно-результативный – определяется совокупным образовательным продуктом, охватывающим все сферы личности студента и имеющим как внешние, так и внутренние проявления. Таким образом, результатом профессиональной подготовки становится двуединый результат, выражающийся в объективном уровне (профессиональной компетентности как готовности и способности к педагогической деятельности) и субъективном уровне (профессиональной успешности и конкурентоспособности).

Обобщая, можно сказать, что в анализе сфер личности через соответствующие переходы внутреннего потенциала каждой из них в актуальную форму мы анализируем совокупный образовательный продукт, получение которого приближает к достижению заданного результата. Результат всегда подразумевает определенную завершенность чего-либо, совокупный образовательный продукт подразумевает лишь поэтапное достижение целостного результата.

## Заключение

Учитывая сказанное и принимая во внимание специфические особенности каждой сферы (познавательной-логической, мотивационно-ценностной, практико-действенной, оценочно-результативной), подчеркнем общность характеристик внутреннего состава потенциала каждой из них: она заключается в совокупном сочетании образовательно-нормативной и креативно-творческой частей. Таким образом, продуктивно-обобщающая образовательная деятельность – форма многообразной активности студента, включающая актуализацию личностных сфер в процессе действия механизма продуктивного обобщения, сопровождающаяся интенсивным протеканием самопроцессов, что в единстве обеспечивает ему успех в достижении профессиональной компетентности как способности и готовности к педагогической деятельности.

## Список литературы

1. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М., 1996. 286 с.
2. Творчество и педагогика : материалы Всесоюзной науч.-практ. конф. М., 1988. 194 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 304 с.
4. Бакланова Н. К., Бакланов К. В. Шаг к успеху : психология для вас : учеб.-метод. пособие. М., 2000. 144 с.
5. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991. 132 с.

## References

1. *Psikhologicheskij slovar'* / pod red. V.P. Zinchenko, B. G. Meshcheryakova (The psychological dictionary / Eds. V. P. Zinchenko B. G. Meshcheryakova). Moscow, 1996. 286 p.
2. *Tvorchestvo i pedagogika: Materialy Vsesojuznoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (Creation and pedagogics: Materials of the All-Soviet Union scientific and practical conference). Moscow, 1988. 194 p.
3. Leont'jev A. N. *Dejatel'nost', soznanie, lichnost'* (Activity. Consciousness. Personality). Moscow, 1975. 304 p.
4. Baklanova N. K., Baklanov K. V. *Shag k uspekhу: Psikhologiya dlya vas: Uchebno-metodicheskoe posobie* (The step to success: psychology for you: The study guide). Moscow, 2000. 144 p.
5. Belkin A. S. *Situatsiya uspekha. Kak ee sozdat'* (A success situation: how to make it). Moscow, 1991. 132 p.



УДК 159.942

## АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ



Т. В. Хуторянская<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: dialogus1@yandex.ru

**Аннотация.** Представлены результаты анализа психолого-педагогических аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов. Отмечено, что профессиональную подготовку будущих педагогов связывают, прежде всего, с формированием системы психолого-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Выделены внутренние и внешние условия профессиональной подготовки: взаимосвязь теоретического и практического мышления в деятельности, коллективное и совместное выполнение деятельности, формирование профессиональной направленности личности, творческая деятельность и взаимодействие. Автор приходит к выводу, что в педагогической науке сложились различные подходы к определению профессиональной подготовки студентов, но общим, объединяющим является понимание ее как социально и личностно значимого целенаправленного педагогического процесса. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в педагогической практике профессиональной подготовки будущих педагогов.

**Ключевые слова:** анализ, психолого-педагогические аспекты, профессиональная подготовка будущих педагогов, система психолого-педагогических знаний, умений и навыков.

### Analysis of Psychological Pedagogical Aspects of Professional Training of Future Teachers

Т. V. Hutoryanskaya<sup>2</sup>

**Abstract.** The article presents results of the analysis of psychological and pedagogical aspects of professional training of future teachers. The author marks that professional training of future teachers is primarily connected with the formation of the system of psychological and pedagogical knowledge and skills, which are necessary for carrying out pedagogical activity. He singles out internal and external conditions for professional training: interconnection of theoretical and practical thinking in the activity, collective and cooperative performance of the activity, formation of the professional orientation of a personality, creative activity and cooperation. The author comes to the conclusion that in the science of pedagogics there are different approaches to the definition of the students' professional training, but its definition as social and personal significant purposeful pedagogical process is

<sup>1</sup> Хуторянская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Khutoraynskaya Tatyana Valentinovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.

general and uniting. The applied aspect of the problem under study can be realized in the pedagogical practice of the professional training of future teachers.

**Key words:** analysis, psychological pedagogical aspects, professional training of future teachers, system of psychological pedagogical knowledge and skills.

### Введение

Анализ основных теоретико-методологических положений классических и современных трудов в области психологии (К. А. Абульхановой-Славской, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. М. Матюшкина, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, О. К. Тихомирова, Д. Б. Эльконина и др.) и педагогики (О. А. Абдуллиной, Н. Б. Крыловой, П. И. Пидкасистого, В. А. Сластенина и др.) позволил выделить психологический и педагогический аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов. Психологический аспект профессиональной подготовки связан с теоретическим и практическим исследованием данной проблемы и находит свое отражение в работах психологов – М. Г. Гарунова, Э. Ф. Зеера, Е. И. Исаева, И. А. Зимней, В. А. Петровского, Ю. П. Поваренкова, Н. И. Рейнвальда, В. И. Слободчикова, Л. М. Фридмана и других.

### Методологические подходы к определению профессиональной подготовки студентов

Важным методологическим положением является научно обоснованное высказывание С. Л. Рубинштейна о том, что сама деятельность является единством внешнего и внутреннего, что способствует выявлению внешних и внутренних условий профессиональной подготовки будущих педагогов. Большое внимание на протяжении всего развития психологической науки уделялось разработке положений о структуре деятельности, изучаемых Б. Г. Ананьевым, А. Г. Асмоловым, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьевым, К. К. Платоновым, С. Л. Рубинштейном, Н. Ф. Талызиной и др. В их исследованиях практическая и теоретическая деятельность рассматриваются как система [1, с. 58].

Для обеспечения единства теоретической и практической деятельности большое значение имеют теория и виды мышления, которые получили широкое освещение в трудах известных



психологов – Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, О. К. Тихомирова и др. Из всего многообразия разработанных ими проблем особое значение имеет разделение мышления на два основных вида: теоретическое и практическое, которые взаимосвязаны. Именно они, их взаимовлияние позволяет обеспечить единство теоретизма и прагматизма в подготовке.

Для изучения профессиональной подготовки важно уяснить, что первичной формой деятельности является ее коллективное или совместное выполнение. А. Н. Леонтьев так писал по этому поводу: «В сущности, деятельность <...> предполагает не только действие только отдельно взятого человека, но и действие его в условиях деятельности других людей, т.е. предполагает некоторую совместную деятельность» [2, с. 10]. Существенный интерес представляет личностный подход, в соответствии с которым в трудах психологов (Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, С. М. Годник и др.) рассматриваются проблемы профессиональной подготовки с позиции субъектности и личностного развития студентов. Особое место среди них занимают психологические исследования, связанные с изучением профессиональной направленности личности будущего специалиста. При этом она представлена как устремленность применять свои знания, опыт, способности в области избранной профессии (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и оказывать влияние на мотивацию и эффективность деятельности в целом. По мнению авторов, формировать профессиональную направленность у студентов – значит воспитывать в них положительное отношение к будущей профессии, интерес, склонности, способности к ней, организовывать соответствующую деятельность, развивать идеалы, взгляды, убеждения, престиж профессии (В. С. Аванесов, Т. В. Ковалева и др.).

Еще одним важным методологическим положением является теория деятельности и творчества (А. Л. Никифорова). Нельзя не согласиться с его утверждением, что вся повседневная жизнь и есть творчество – «творение неповторимой жизни» [3]. Психологические исследования Ю. Н. Кулюткина и А. Н. Лук обращают наше внимание на специфические особенности профессиональной подготовки будущих педагогов, связанные с творческой деятельностью. Как подчеркивает Б. Ю. Ломов, «творчество – это не исключительное состояние художественной, научной и изобретательской сферы деятельности. Любая деятельность включает момент творчества» [4, с. 171]. Данное положение и его трактовка приводят к мысли о том, что приобретение профессии есть творческий процесс, а профессиональная подготовка педагогов обязательно должна включать использование творческих форм и методов работы.

Самое непосредственное отношение к проблеме профессиональной подготовки имеют работы психологов К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Бобневой, А. А. Бодаева и других, связанные с изучением процессов взаимоотношения личности с окружающими, взаимодействия и сотрудничества людей. И. А. Зимняя в своей работе отмечает, что «перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться». Большую роль в этом процессе она отводит взаимодействию, отмечая, что «во взаимодействии людей выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность» [5, с. 47]. Они определяют и формы этого взаимодействия, например, сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в процессе профессиональной подготовки.

Е. В. Коротаева рассматривает взаимодействие в широком, методологическом смысле, как нечто большее, чем традиционно трактуемая совместная деятельность людей. Взаимодействие в философском понимании – это форма существования и движения материи. Движение – это не только механическое перемещение вещи в пространстве, не любые взаимодействия, а те изменения и «превращения» в состоянии объектов, которые ведут к эффективному сотрудничеству [6]. Особо в плане профессиональной подготовки выделяются вопросы формирования у будущих специалистов культуры общения (И. В. Леонтьев, Э. С. Маркарян, И. В. Страхов и др.), которые способствуют самореализации внутренних творческих потенциалов личности.

Таким образом, психологический аспект позволил выделить основные теоретические идеи: внутренние и внешние условия профессиональной подготовки, взаимосвязь теоретического и практического мышления в деятельности, коллективное и совместное выполнение деятельности, формирование профессиональной направленности личности, творческая деятельность и взаимодействие.

Перейдем к рассмотрению второго аспекта профессиональной подготовки будущих педагогов – педагогического. Возросший интерес к проблеме профессиональной подготовки в последние годы говорит об актуальности и своевременности обращения к ней. В современной педагогической науке изучаются различные ее аспекты: содержание и сущность (В. Е. Гмурман, Ф. Ф. Королев, В. В. Краевский и др.); виды подготовки (О. А. Абдуллина и др.); направленность (В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.).





В педагогической науке сложились различные подходы к определению профессиональной подготовки студентов, но общим, объединяющим является понимание ее как социально и личностно значимого целенаправленного педагогического процесса. Концептуальное обоснование данной проблемы мы находим в трудах О. А. Абдуллиной применительно к подготовке будущего педагога. По мнению автора, профессиональная подготовка будущих педагогов направлена на вооружение их глубокими и всесторонними знаниями и умениями по своей специальности, знанием содержания и методов науки, а также практическими умениями [7]. В своих исследованиях по вопросам профессиональной подготовки будущих педагогов В. А. Сластенин и Н. В. Тамарина также указывает на необходимость формирования у студентов теоретических знаний в объеме «достаточном и необходимом для того, чтобы выпускник, усвоив их, мог: а) строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-педагогическом уровне; б) самостоятельно изучать, описывать и объяснять реальные педагогические явления, принимать обоснованные профессиональные решения; в) самостоятельно добывать научно-педагогические знания, умело и быстро ориентироваться в поступающем потоке информации» [8, с. 45]. В представленном определении акцент делается на самостоятельной работе студентов и формировании умения принимать обоснованные профессиональные решения.

Изучение педагогической литературы по этой проблеме показывает, что авторами представлена развернутая программа профессиональной подготовки студентов, способствующая более глубокому проникновению в ее сущность. Профессиональную подготовку Б. Ф. Райский связывает с овладением студентами большим объемом знаний, Н. К. Сергеев видит в ней процесс обогащения профессиональными и личностными качествами, Н. Ф. Галызина дополняет содержание научно-экспериментальной подготовкой, Н. В. Кузьмина обращает внимание на культуру педагогического общения, являющуюся составной частью взаимодействия ее субъектов, В. А. Сластенин – на формирование профессиональной компетентности, В. И. Андреев – на саморазвитие личности студентов, Г. К. Паринова – на практическую подготовку на основе продуктивного подхода.

В рамках рассматриваемого направления, как показал теоретический анализ педагогической литературы, большинство исследователей (А. А. Греков, Н. Е. Ковалев, Б. Ф. Райский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.) сходятся во мнении, что профессиональная подготовка студентов, как и любая другая, включает в себя множество составляющих, которые учитывают многофункциональность деятельности будущего педагога.

Представим для сравнения позиции некоторых ученых. В своих работах А. А. Греков и Е. В. Бондаревская выделяют такие составляющие, как:

1) формирование диалектико-материалистического мировоззрения, нравственной воспитанности, социальной активности;

2) общую педагогическую и психологическую подготовку, включающую знание закономерностей воспитательного процесса, целей, методов, средств и организационных форм обучения и воспитания, глубокое понимание учеников и воспитывающей среды, способность осуществлять комплексный подход к воспитанию, овладение педагогическими умениями, необходимыми для рациональной организации учебного процесса в разных условиях с учетом особенностей учеников; умение проектировать и анализировать результаты своей педагогической деятельности, профессионально оценивать применяемые средства и находить наиболее оптимальные их сочетания;

3) специальную подготовку, т.е. подготовку к учебно-воспитательной работе по предмету;

4) подготовку к работе классного руководителя, к работе с детскими общественными организациями;

5) формирование умений и навыков общественно-политической и культурно-просветительской работы среди населения;

6) подготовку к осуществлению элементов научного исследования в процессе педагогической деятельности, к поиску наиболее эффективных способов обучения и воспитания на основе внедрения в учебно-воспитательный процесс достижений передового опыта и педагогической науки [9].

По мнению Б. Ф. Райского, профессиональная подготовка включает «владение большим объемом общественно-политических и научных знаний по преподаваемой дисциплине и смежным отраслям науки, обладание высоким уровнем общей культуры, знание педагогической теории, общей, возрастной и педагогической психологии, способность учета условий решения данной педагогической задачи и самокритического анализа результатов, слав широкий круг знаний и навыков выполнения соответствующих действий, являющихся компонентом конкретных видов учебно-воспитательной деятельности» [10, с. 281].

В. А. Сластенин, исследуя данную проблему, также делает акцент на необходимости формирования у студентов теоретических знаний в объеме «достаточном и необходимом для того, чтобы выпускник педагогического вуза, усвоив их, мог: а) строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-педагогическом уровне; б) самостоятельно изучать, описывать и объяснять реальные педагогические явления, принимать обоснованные профессиональные решения;



в) самостоятельно добывать научно-педагогические знания, умело и быстро ориентироваться в поступающем потоке информации» [8, с. 66].

Некоторые исследователи качественную подготовку современного педагога связывают с необходимостью подготовки к научно-исследовательской деятельности. Так, Н. Ф. Талызина полагает, что эффективность педагогической подготовки определяется «не только тем, как поставлено преподавание педагогических дисциплин и проведение педагогических практик, но в первую очередь зависит от общенаучной и специальной подготовки, от уровня научной и научно-экспериментальной подготовки» [8, с. 49].

### Заключение

Итак, сравнивая позиции названных авторов, мы видим, что, несмотря на некоторые различия (по вопросу, что следует включать в систему знаний), все они профессиональную подготовку будущих педагогов связывают, прежде всего, с формированием системы психолого-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

### Список литературы

1. Анцыферова Л. И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969. С. 57–61.
2. Леонтьев А. Н. Анализ деятельности // Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 2. С. 9–15.
3. Никифоров А. Л. Деятельность, поведение, творчество // Деятельность : теории, методология, проблемы. М., 1990. С. 52–70.
4. Ломов Б. Ю. Познание и общение. М., 1988. 208 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. М., 2004. 384 с.
6. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 346 с.
7. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990. 141 с.
8. Слостенин В. А., Тамирина Н. В. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности // Вопр. психологии. 1986. № 3. С. 63–70.
9. Греков А. А., Бондаревская Е. В. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов // Педагогика. 1998. № 8. С. 83–87.
10. Ковалев Н. Е., Райский Б. Ф., Сорокин Н. А. Введение в педагогику : учеб. пособие для пединститутов. М., 1987. 386 с.

### References

1. Antsyferova L. I. Printsip svyazi soznaniya i dejatel'nosti i metodologija psikhologii (The principle of consciousness-activity connection and psychology's methodology). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* (Methodological and theoretical problems of psychology). Moscow, 1969, pp. 57–61.
2. Leont'jev A. N. Analiz dejatel'nosti (Analysis of activity). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya* (The Moscow University reporter. Series 14: Psychology), 1983, no. 2, pp. 9–15.
3. Nikiforov A. L. Dejatel'nost', povedenie, tvorchestv (Activity, behavior, creation). *Dejatel'nost': teorii, metodologiya, problemy* (Activity: theories, methodology, problems). Moscow, 1990, pp. 52–70.
4. Lomov B. Yu. *Poznanie i obshchenie* (Cognitive and communicating). Moscow, 1988. 208 p.
5. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaja psikhologija: Uchebnik dlya vuzov* (The pedagogical psychology: The study guide for universities). Moscow, 2004. 384 p.
6. Korotaeva E. V. *Pedagogika vzaimodejstvij v sovremenom obrazovatel'nom protsesse: Dis. ... d-ra ped. nauk* (Pedagogics of interaction in modern educational process: Dis. ... doct. ped. sciences). Ekaterinburg, 2000. 346 p.
7. Abdullina O. A. *Obshchepedagogicheskaja podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* (A teacher's general pedagogical training in the system of higher pedagogical education). Moscow, 1990. 141 p.
8. Slastenin V. A., Tamarina N. V. Psikhologicheskie problemy podgotovki uchitelya k kollektivnoy pedagogicheskoy dejatel'nosti (Psychological problems of teacher's readiness to collective pedagogical activity). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology), 1986, no. 3, pp. 63–70.
9. Grekov A. A., Bondarevskaja E. V. Sovershenstvovanie professional'no-pedagogicheskoy podgotovki studentov (Perfecting of students' professional pedagogical training). *Pedagogika* (Pedagogics), 1998, no. 8, pp. 83–87.
10. Kovalev N. E., Rayskij B. F., Sorokin N. A. *Vvedenie v pedagogiku: Uchebnoe posobie dlya pedinstitutov* (Introduction into pedagogics: The study guide for pedagogical institutes). Moscow, 1987. 386 p.

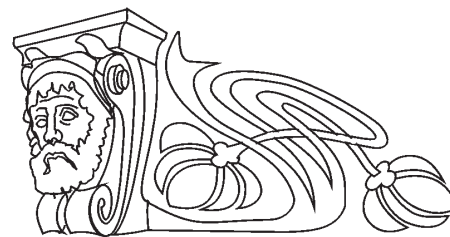


УДК 378.14.015.62

## ПОВЫШЕНИЕ ИЗМЕРИМОСТИ СТАНДАРТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Максимова<sup>1</sup>

Саратовский государственный социально-экономический университет (Россия)  
E-mail maksimolena@yandex.ru



**Аннотация.** Рассматривается приведение системы оценки результатов образования в соответствие с системой оценки конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Автор раскрывает сущность основной категории измерения результата профессионального образования – компетенции – и показывает, что комплексная категория должна оцениваться совокупностью методик. Дан краткий алгоритм создания эффективного диагностического средства: очерчивание круга профессиональных задач – кодирование профессиональных требований в виде компетенций – подбор адекватных диагностических средств. Проведён анализ распространённых методов диагностики компетенций: наблюдения, опросника, интервью, ассесмент-центра, показаны их достоинства и недостатки. Сделан вывод о необходимости адаптации к условиям образовательного процесса реальных методик оценки персонала бизнес-предприятий и некоммерческих организаций.

**Ключевые слова:** компетенция, общая компетенция, профессиональная компетенция, образовательный стандарт, ассесмент-центр, процедуры оценки.

### Improving Measurability of Professional Education Standard

E. A. Maksimova<sup>2</sup>

**Abstract.** The article deals with the problem of bringing the system of evaluating results in professional education to conformity with the evaluation of competitive ability of specialists on the labour market. The author reveals the essence of the main category for measuring results, which is competence and shows that this complex category must be measured by means of a number of techniques. The brief algorithm for creating effective diagnostic techniques is shown: drawing the circle of professional duties – coding professional requirements in terms of competence – choosing an adequate technique. Analysis of popular methods for measuring competence is carried out (supervision, questionnaire, interview, assessment centre) advantages and drawbacks of each of them are shown. The conclusion is drawn about the necessity to adapt the existing methods of staff assessment, which are used in commercial and non-commercial organizations, to the educational process.

<sup>1</sup> Максимова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Саратовский государственный социально-экономический университет; ул. Радищева, 89, г. Саратов, 410003, Россия.

<sup>2</sup> Maksimova Elena Alexandrovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, the Chair of Foreign Languages, Saratov State Social and Economic University; 89, Radischeva street, Saratov, 410003, Russia.

**Key words:** competence, general competence, professional competence, educational standard, assessment-centre, assessment procedure.

### Введение

Система профессионального образования закладывает фундамент развития общества в самых разных направлениях: она готовит специалистов, от компетентности которых зависят будущие достижения науки и техники, экономики и права, культуры и т.д. Будучи тесно связанной с рынком труда, система профессионального образования реагирует на его требования введением новых специальностей, модернизацией образовательных программ, созданием системы оценки результатов образования. Сегодняшние работодатели хотят видеть компетентных выпускников профессиональной школы, готовых работать в условиях конкуренции и сотрудничества. Однако компетентность как интегрированная личностная характеристика не поддаётся прямой диагностике: диагностируются её составляющие – компетенции, на формирование которых направлен новый стандарт профессионального образования.

Вопрос сущности компетенций, их отличия от знаний и умений, границах компетенций и компетентности изучен на теоретическом уровне. Всплеск внимания к личности как субъекту и центру образовательного процесса, развитие личностно ориентированной парадигмы образования, индивидуализации образовательного процесса актуализировали поиск адекватных категорий оценки результата образования и ввели категорию компетенции. Она оказалась столь привлекательной, что возникали идеи отказа от системы знаний – умений – навыков, широко обсуждавшиеся педагогической общественностью, и полного перехода на компетенции в образовании.

### Компетенция как основная категория измерения результата профессионального образования

Новый стандарт профессионального образования закрепил компетенцию в категориальном аппарате профессиональной педагогики как результат освоения программ по дисциплинам. Однако вопрос об измеримости компетенций



по-прежнему открыт: практика показывает, что подавляющее число преподавателей не готовы отказаться от привычных видов оценки, отдавая предпочтение проверке предметных знаний и умений, оставляя за границей внимания межпредметные и надпрофессиональные области. В то же время формирование компетенций не будет полноценным, если не предусмотрена адекватная система оценивания. Поэтому задачей первоочередной важности является поиск диагностических средств, оптимально соответствующих оценке сформированности компетенций и отличающихся от сформированности знаний, умений или навыков.

Для программ профессионального образования в поиске адекватных средств диагностики сформированности компетенций целесообразно опираться на модель будущей профессиональной деятельности. Полагаем, что алгоритм создания эффективного диагностического средства может быть следующий: 1) нужно ответить на вопрос: какой круг профессиональных задач будет решать сегодняшний студент? 2) требуется определить: чему должен научиться студент сейчас, чтобы справиться со своими профессиональными функциями? 3) необходимо конкретизировать: как доказать готовность обучающегося/выпускника к решению профессиональных задач?

Ответ на первый вопрос очерчивает круг профессионально значимых видов деятельности. Это главным образом сфера ответственности: управление, документационное обеспечение, преподавание и т.д.; работа с техникой, людьми, художественными образами, статистическими данными и пр. Ответ на этот вопрос показывает, что наряду с непосредственно профессиональными, узко специализированными задачами будущим специалистам предстоит решать ряд общепрофессиональных задач: например, профессионал любой области должен эффективно взаимодействовать в трудовом коллективе с коллегами, партнёрами, клиентами и т.д. Он должен уметь эффективно организовывать свой рабочий процесс в соответствии с принципами тайм-менеджмента, научной организации труда, соблюдением требований охраны труда. Работник любой области занятости также должен быть готов к саморазвитию и постоянному приспособлению имеющихся знаний и опыта к непрерывно изменяющимся и усложняющимся в технологическом отношении условиям работы. Это означает, что у студента к окончанию учебного заведения должен сформироваться комплекс компетенций разной направленности: профессиональных (относящихся к конкретному виду деятельности), надпрофессиональных (требуемых в любой профессиональной деятельности), общих (обеспечивающих профессиональную адаптацию и развитие).

Ответ на второй вопрос переводит профессиональные требования на язык образовательных

программ и кодирует их в виде компетенций. Например, бакалавр направления «Реклама и связь с общественностью» [1] должен владеть такими общекультурными компетенциями, как: работа в малых группах в режиме диалога и сотрудничества, стремление к саморазвитию и повышению мастерства, работа с информацией в глобальных компьютерных сетях, владение иностранным языком на уровне не ниже разговорного и т.д. (всего их 17). К профессиональным компетенциям (всего – 40) бакалавра данного направления относятся:

общепрофессиональные (способность к обоснованию профессиональных проблем и доказательной аргументации своей позиции и многие др.);

организационно-управленческие (понимание основ маркетинга и менеджмента, готовность к обеспечению и контролю эффективности коммуникационных каналов);

проектные (владение навыками подготовки проектной документации и пр.);

коммуникационные (способность участвовать в проведении коммуникационных кампаний в соответствии с целями организации и т.д.);

рекламно-информационные (умение использовать современные технологии дизайна и редактирования мультимедийных рекламных, презентационных и иных материалов и др.);

исследовательские и прогнозно-аналитические (владение навыками составления и оформления материалов для экспертных заключений и отчётов и пр.).

Формированию заданных компетенций способствуют дисциплины, изучаемые студентами на протяжении всего периода обучения в виде лекционных и семинарских занятий, самостоятельной работы и практики. Каждая из компетенций отрабатывается при изучении одной или нескольких учебных дисциплин. Единицы профессионального стандарта – профессиональные обязанности, задачи, функции отражены в профессиональном стандарте в виде компетенций и распределены в учебном плане по дисциплинам, содержание и воспитательный потенциал которых способствуют их развитию. Одновременно ряд узкопрофессиональных компетенций, например, «готовность обеспечивать и контролировать эффективность коммуникационных каналов», не могут быть сформированы на достаточном уровне в связи с необходимостью опыта практической деятельности. Подобные компетенции формируются в профессиональной деятельности и благодаря участию в программах дополнительного профессионального образования, повышения квалификации. Данная тенденция соответствует концепции непрерывного профессионального образования, на реализацию которой новый стандарт профессионального образования ориентирован.

Ответ на третий вопрос стимулирует поиск наиболее эффективных диагностических средств.



Считаем целесообразным обратиться к опыту оценки компетенций сотрудников на предприятиях, в сфере бизнеса, наработкам в области аттестации персонала с тем, чтобы максимально приблизить данную процедуру к процедурам оценки профессиональной деятельности. Эта потребность актуальна, потому что сохранение традиционной системы оценки теоретических знаний и практических умений сводит на нет развивающий потенциал компетенций.

#### **Методы диагностики компетенций**

Практикующие специалисты в области управления персоналом провели сравнение основных методов диагностики компетенций: наблюдение в процессе работы, специализированные опросники, интервью и ассессмент-центр [2] (в литературе на русском языке часто встречается в английском написании – assessment centre, это словосочетание может быть переведено как «оценочный центр»). У каждого из методов определены достоинства и недостатки: так, наблюдение за сотрудниками в процессе работы легко организовать, оно не затратно с финансовой точки зрения и может проводиться системно. К недостаткам данного метода относится возможность субъективной оценки и её ограниченность, так как она проводится лишь руководителем. В профессиональном образовании наблюдение за учащимися в процессе выполнения учебных заданий (текущий контроль) – обязательное условие организации образовательного процесса. От администрации учебного заведения не требуется создания особых условий, так как это одна из непосредственных функций преподавателя; к описанным недостаткам следует добавить ещё и ограниченность оценки. На занятиях преподаватель системно проверяет знания, отрабатываемые умения и навыки; компетенция же – это поведенческие характеристики, позволяющие пользоваться знаниями, умениями и навыками для решения профессиональных задач, поэтому речь об оценке компетенции может идти на итоговом занятии по теме, блоку, модулю и т.д., на текущих занятиях оцениваются слагаемые компетенции.

Другим методом являются специализированные опросники: их достоинства – относительная объективность, так как исключён непосредственный контакт с аттестующим, и незатратность с точки зрения времени, так как одновременно могут тестироваться множество работников. Специалисты отмечают, что разработка специализированных тестов дорога, так как они должны адаптироваться под конкретную компанию, другим недостатком является оценка преимущественно знаний, невозможность оценить практические навыки. В профессиональном образовании специализированные тесты, составленные при участии потенциальных работодателей, позволят студентам оценить реальный уровень своих знаний,

определить степень их соответствия ожиданиям работодателей. Идеален вариант, когда профильное предприятие сотрудничает с учреждением профессионального образования, и специалисты такого предприятия принимают участие в разработке тестов.

Интервью как метод оценки компетенций достаточно объективен (если проводится по программе), однако не очень распространён как средство диагностики, поскольку для его проведения требуются квалифицированные специалисты, кроме того, процедура длительна из-за индивидуализированного подхода. В образовательных учреждениях применение интервью нецелесообразно из-за крайне сложной организации.

Одним из современных методов комплексной оценки компетенции сотрудников в коммерческих предприятиях является ассессмент-центр: совокупность диагностических методик, выявляющих личностные качества, позволяющие справляться с профессиональными задачами, принимать решения, улаживать конфликты и определяющая потенциал сотрудников. Метод реализуется как диагностический тренинг, участники которого имеют возможность проявить свои способности в решении поставленных задач, а аттестующие получают возможность наблюдать за поведением в ситуации, максимально соответствующей реальной производственной. К основным достоинствам данного метода относят валидность результата (участники оцениваются с помощью разных техник, несколькими специалистами) и приближенность к условиям работы, но ассессмент-центр имеет и ряд существенных недостатков – это, прежде всего, дороговизна разработки и высокая сложность организации.

Основные процедуры, входящие в ассессмент-центр, – это экспертное интервью, самопрезентация (в устной форме или биографическое анкетирование), деловая игра, описание профессиональных достижений, кейс-стади, экспертное наблюдение. Данные процедуры как способы оценки компетенций будут встречаться в профессиональной деятельности сегодняшних студентов в разных сочетаниях и изолированно. Задача профессиональной школы – подготовить обучающихся к прохождению подобных испытаний. Специалисты признают, что это одна из самых сложных диагностических методик, но и одна из самых надёжных. Полагаем, что итоговый контроль по дисциплине может быть организован в форме ассессмент-центра, что потребует пересмотра содержания используемого диагностического инструментария и усиления профессионального компонента в нём.

Дисциплина «Иностранный язык» входит в базовую часть программ всех направлений и форм подготовки, преимущественно она изучается на первом курсе в блоке общегуманитарных, раньше



специальных. Тем не менее потенциал ранней профессионализации данной дисциплины высок: работая с профессионально ориентированным материалом, студенты получают общепрофессиональные представления и формируют профессионально значимые компетенции. Наряду с «владением одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного» (ОК-14 для направления «Реклама и связи с общественностью») изучение иностранного языка позволяет сформировать профессиональные и надпрофессиональные компетенции: так, при проведении итогового контроля студенты рассказывают о своей учёбе и достижениях, будущей профессии и особенностях профессиональной деятельности, что соответствует самопрезентации как компоненту ассессмент-центра.

Ролевая игра моделирует управленческие, экономические ситуации и даёт возможность их анализировать: это – средство оценки профессионального творческого мышления, поскольку студент проявляет способность анализировать специфические ситуации и решать новые задачи. Достоинством ролевых игр как диагностического средства является то, что они позволяют оценить цельную компетенцию, а не составляющие её отдельно знания или навыки: студенты анализируют и решают конкретные проблемы, работают групповым методом, устанавливают причинно-следственные связи, развивают взаимопонимание и т.д.

Метод кейс-стади оптимален для оценки сформированности компетенций не по точным наукам, а по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична: когда важен не столько конкретный ответ на поставленный вопрос, а поиск ответа, ориентирование в проблемном поле. Технология метода заключается в том, что разрабатывается модель конкретной ситуации из реальной жизни, в которой отражаются компетенции, которые должны быть сформированы у студентов: например, для многих специальностей и направлений подготовки важны надпрофессиональные компетенции, такие как владение методами анализа информации, инновационным подходом к технологиям, современными принципами управления, ориентацией на оптимизацию структур управления, приемами повышения эффективности функционирования организации, а также накопления и реализации человеческого капитала. Можно выделить основные темы кейсов, способствующие формированию данных компетенций: конфликты в организации и внешней среде, реализация человеческого капитала, инновационные процессы и их осуществление и т.д.

Поскольку профессиональная деятельность целостна и не расчленена на отдельные операции, то и оценка должна быть комплексной, охватыва-

ющей всю компетенцию, а не определяющие её знания. Оценка сформированности компетенции предполагает демонстрацию того, что студенты освоили составляющие её знания и умения и приобрели качества, позволяющие ими воспользоваться с целью решения профессионально значимых задач.

О. Н. Олейникова и А. А. Муравьёва определили признаки качественной оценки компетенций: обоснованность, достоверность, адекватность и гибкость [3]. Обоснованность предполагает определение конкретных критериев, в соответствии с которыми оценивается компетенция. Одинаковые критерии должны использоваться всеми аттестующими. Достоверность – это оценка фактического результата, исключающая домысливание, гипотетические предположения о том, как студент мог бы ответить, что он мог иметь в виду и т.д. Адекватность – отбор тех оценочных методов, для которых имеется ресурсное обеспечение, и гибкость – возможность адаптировать процедуру оценки под готовность обучающегося демонстрировать те или иные компетенции.

Эти же авторы разработали стадии оценки: планирование, сбор свидетельств, наблюдение за деятельностью, принятие решения [3]. Планирование оценки – это определение методик, наиболее соответствующих содержанию дисциплины, форм и видов диагностических процедур. Сбор свидетельств заключается в сборе портфолио обучающегося – непосредственных продуктов его образовательной деятельности, служащих основой для итоговой оценки и обеспечивающих её объективность и достоверность. Наблюдение за деятельностью, как мы выяснили, является лишь одним из возможных методов оценки, не самым объективным, но системным и лёгким в организации. Принятие решения относится не к обучающемуся, а к собранному в процессе наблюдения материалу – достаточен ли он для подтверждения компетенции или требуются дополнительные средства оценки.

Оценка компетенций, в отличие от традиционной оценки знаний, имеет в большей степени обучающий, нежели диагностирующий характер: в этом, по нашему представлению, заключается основная сложность перехода. Сформированная компетенция означает готовность обучающегося следовать определённой модели поведения, адекватной условиям профессиональной деятельности, т.е. студент либо готов, либо нет. Такой подход близок к зачётной системе зачтено/не зачтено, но не соответствует балльной оценке: компетенция по определению не может быть сформирована на «тройку». Очевидно, одной из первоочередных задач, поставленных принятием нового стандарта профессионального образования, станет приведение в соответствие балльной системы и системы диагностики компетенций.



## Заключение

Ключевой категорией нового стандарта, показателем результативности образования является компетенция. На сегодняшний день нет системы диагностических средств сформированности компетенций, однако повышение измеримости стандарта профессионального образования представляется возможным при условии адаптации к условиям образовательного процесса реальных методик оценки персонала бизнес-предприятий и некоммерческих организаций. Комплексный подход к измерению стандарта, восстановление разрушенных связей предприятий с учреждениями профессионального образования, отраслевая консолидация работодателей в регионах позволит переориентировать профессиональную школу на удовлетворение актуальных потребностей рынка труда и даст возможность измерять достигнутый результат образования адекватными диагностическими средствами.

## Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031600 Реклама и связи с общественностью. URL: <http://www.seun.ru/content/learning/student/standart3/bakalavr/031600.pdf> (дата обращения: 23.01.2013).
2. Красностанова М. В., Осетрова Н. В., Самара Н. В. Assessment center для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. URL: <http://lib.rus.ec/b/164962/read> (дата обращения: 15.01.2013).
3. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Профессиональные стандарты : принципы формирования, назначение и структура : метод. пособие. М., 2011. 100 с.

## References

1. *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 031600 Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu* (The federal state educational standart of higher professional education by course 031600 Publicity and public relations), available at: <http://www.seun.ru/content/learning/student/standart3/bakalavr/031600.pdf>
2. Krasnostanova M. V., Osetrova N. V., Samara N. V. *Assessment center dlya rukovoditeley. Opyt realizatsii v rossiyskoy kompanii, uprazhneniya, keysy* (Assessment center for managers. Realization experience in Russian company, exercises, cases), available at: <http://lib.rus.ec/b/164962/read>
3. Oleynikova O. N., Muravieva A. A. *Professionalnye standarty: printsipy formirovaniya, naznachenie i struktura: Metodicheskoe posobie* (Professional standarts: principles of formation assignment and structure: The study guide). Moscow, 2011. 100 p.

УДК 37.015.31

## АКМЕОЛОГ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ: К ВОПРОСУ О ТЬЮТОРСТВЕ В ЧИТАТЕЛЬСКОМ РАЗВИТИИ

Т. Г. Фирсова<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

**Аннотация.** На основе данных социологических и психолого-педагогических опросов граждан России, результатов образовательной программы PISA – 2009 констатируется ситуация кризиса чтения, понижения уровня читательской культуры и читательской компетентности россиян. Выявлен ряд объективных и субъективных причин, обуславливающих современную ситуацию читательского негативизма. Предложены концептуальные характеристики понятий «чтение», «читательское развитие», «читательское сознание», «читательское общение», «читательская компетентность». Показано, что читательская некомпетентность характеризуется как фактор социального риска, угроза национального благополучия. Обоснована актуальность внедрения в школьную практику новой специальности – «акмеолог чтения», дается характеристика профессиональных компетентностей данного специалиста.

<sup>1</sup> Фирсова Татьяна Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.



**Ключевые слова:** чтение, психология чтения, акмеолог чтения, читательское развитие, читательское сознание, читательское общение, читательская деятельность, читательская компетентность.

### Children's Reading Acmeologist: to the Question of Tutorship for Readers' Development

T. G. Firsova<sup>2</sup>

**Abstract.** The article is based on the data of sociological and psychological pedagogical polls of the citizens of Russia and results of the educational program PISA-2009 and states the presence of reading crisis, decrease of the level of readers' culture and readers' competence among Russians. The author detects the set of objective and

<sup>2</sup> Firsova Tatyana Gennadievna – candidate of philological sciences, associate professor, the Chair of Primary Linguistic and Literary Education, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.



subjective reasons that cause modern situation of readers' negativism. He offers conceptual characteristics of the terms «reading», «readers' development», «readers' cognition», «readers' communication», and «readers' competence». The article shows that readers' competence is characterized as the factor of social risk, threat to the national well-being. The author explains the urgency of the introduction of a new specialty «reading acmeologist» into school practice. He gives the characterization of professional skills of this kind of specialist.

**Key words:** reading, reading psychology, reading acmeologist, readers' development, readers' cognition, readers' communication, readers' activity, readers' competence.

### Введение

В России, как и во многих странах, наблюдается снижение уровня читательской культуры населения. За последние двадцать лет статус чтения и отношение к нему в обществе сильно изменились. Доля тех, кто практически ежедневно обращается к книгам, по сравнению с 1996 г. снизилась на 9% (с 31% до 22%); в основном это женщины (27%), 25–44-летние (48–50%) и высокообразованные респонденты (45%). 42% респондентов читают книги иногда (в 1996 г. – 49%), а вот о том, что никогда не читают, наши сограждане стали сообщать даже чаще (35% против 20% в 1996 г.) [1].

Недавние исследования социологов «Левада-центра» свидетельствуют о том, что процессы «кризиса чтения» в России усиливаются. Если в 1991 г. 79% жителей нашей страны читали хотя бы одну книгу в год, то в 2008 г. эта цифра составила 63%. Доля систематически читающей молодежи снизилась с 48% в 1991 г. до 28% в 2008 г. Утрачиваются традиции семейного чтения: в 1970-е гг. регулярно читали детям в 80% семей, сегодня – только в 7% [2].

Основным «соперником» книги, очевидно, является электронная коммуникация (телевидение, видео- и аудиокассеты, CD, DVD и проч.) и Интернет. Существенно сократилось время чтения: 30 мин в день против 3 ч 36 мин просмотра телевидения. По данным PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), наши 15-летние соотечественники находятся по показателям читательской компетентности в конце рейтинговой шкалы: в 2000 г. – 27–29-е места среди 32 индустриально развитых стран мира, в 2003 г. – 32–34-е места среди 41 страны-участницы, а в 2006 г. – 37–40-е места среди 57 стран-участниц [3].

Такое положение дел обусловлено комплексом объективных и субъективных причин:

глобализация электронных СМИ (особенно телевидения и Интернета) и экспансия индустрии развлечений сопровождается оттеснением чтения и письменных текстов на периферию культуры;

раннее приобщение детей к визуальной массовой культуре, к «картинкам» и последующая ра-

бота с компьютером (в основном, компьютерные игры) формируют такие особенности восприятия «культурного окружения», как фрагментарность, поверхностность, неустойчивость, что затрудняет чтение в традиционном смысле, работу с печатным словом, требующие внимания и сосредоточенности;

значительно возрос и практически стал преобладающим тип поверхностного чтения, который характеризуется слабой интенсивностью, отсутствием личностных побуждений к работе с текстами, ненаправленностью восприятия их содержания, слабой выраженностью обращения к ним после прочтения;

изменилось соотношение деловой и свободной мотивации обращения к чтению, чтение становится все более утилитарным и прагматичным;

институциональные структуры (библиотеки, издательства, предприятия книжной торговли, учреждения образования, СМИ, общества книголюбов, союзы писателей, бюро пропаганды художественной литературы), которые в советское время обеспечивали массовую распространенность и престиж чтения, перестали отвечать новым культурным императивам: некоторые из них прекратили свое существование, в то время как новые структуры пока еще находятся в стадии становления;

неустойчивость финансового положения большинства семей не способствует формированию хорошей домашней библиотеки;

в обществе доминирует ориентация на «легкое» чтение (чтиво);

чтение самообразовательное, культурное, эстетическое превращается в элитарное занятие.

Вместе с этим очевидно, что чтение – ключ к веку информации, стратегический и интеллектуальный ресурс общества, уникальный феномен культуры; чуткий, надежный и даже универсальный показатель состояния общества в целом (по С. Н. Плотникову) [4].

### Читательская компетентность

Культура чтения выступает как показатель гармоничного целостного развития личности, ее социальной зрелости, как фактор социокоммуникативного развития человека – homo legens. Проведенные в ряде стран исследования показали: продуктивные читатели, в отличие от нечитателей, способны осмысливать проблемы категориями, схватывать целое и выявлять противоречивые взаимосвязи явлений. Homo legens более адекватно оценивают ситуацию и быстрее находят правильное решение; имеют больший объем памяти и активное творческое воображение; лучше владеют речью: она выразительнее, строже по мысли и богаче по запасу слов; точнее формулируют и свободнее пишут; легче вступают в контакты и более приятны в общении; обладают большей





потребностью в независимости и внутренней свободе, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении.

По мнению специалистов, низкий уровень читательской компетентности является одной из главных причин безработицы, аварий, несчастных случаев и травм на производстве и в быту. Зарубежные социологи и экономисты выявили прямую зависимость производительности труда, а значит, и экономической мощи страны от чтения, т.е. кто меньше читает, тот хуже работает [5, 6, 7, 8]. В статье В. П. Чудиновой утверждается, что существует корреляция между преступлением и функциональной неграмотностью: 60% взрослых заключенных в тюрьмах США были функционально неграмотными или малограмотными и 85% юных правонарушителей имели проблемы, связанные с чтением [9, 10]. Очевидно, что малообразованные, не умеющие читать, осмысливать и интерпретировать информацию члены общества составляют группу социального и культурного риска, что препятствует стабильному развитию государства и успешному решению накопленных проблем.

Таким образом, актуализируется роль чтения как целенаправленной воспитательной деятельности, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, стимулировать интеллектуальный и эмоциональный рост, изменять поведение и через это – способствовать развитию богатой и устойчивой личности.

#### **Проблема «кризиса чтения»**

Изучение основных характеристик феномена «чтения», анализ современных педагогических подходов к решению проблемы «кризиса чтения» у нас в стране и за рубежом позволяют выявить следующие группы противоречий:

*социокультурного плана:* между необходимостью сохранения национальной идентичности и уменьшением значимости традиционной книжной культуры в ценностных приоритетах молодежи;

*педагогического плана:* между декларированием открытости и гуманитаризации современного образования и неготовностью педагогов к активному использованию потенциала чтения в освоении школьниками предметных областей знания; между усилением роли самостоятельной деятельности школьников и недостаточной компетентностью педагогов в вопросах эффективных стратегий работы с текстом;

*организационно-методического плана:* между богатым опытом современной отечественной и зарубежной педагогики чтения и недостаточными популяризацией и использованием эффективных педагогических приемов и способов решения этой проблемы;

*в развитии культуры чтения школьников:* между широким выбором книжных изданий и не-

умением ребенка самостоятельно выстроить круг своего чтения; между ключевой ролью семейного воспитания в вопросах приобщения ребенка к чтению и неготовностью большинства родителей к решению этой проблемы [11].

Реалии сегодняшнего дня указывают на необходимость поиска новых подходов к подготовке специалистов в области детского чтения. Актуально и своевременно звучат призывы В. А. Бородиной, касающиеся внедрения новой педагогической специальности – «акмеолог чтения», который станет своеобразным тьютором в читательском развитии личности.

#### **Акмеолог детского чтения**

Если специальность «акмеолог чтения» как менеджер читательского развития существует только в рамках экспериментального образования (в отдельных школах Санкт-Петербурга, Москвы и Екатеринбурга), то должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11 731 и № 11 725 соответственно); внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ № 761н Минздравсоцразвития от 26.08.2010 г., зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638).

Анализ научных исследований и интернет-ресурсов позволяет определить тьюторство как практику, ориентированную на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей личный потенциал человека. Таким образом, тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями, а тьютор выступает в роли проводника ребенка в образовательное и социокультурное пространство.

По определению В. А. Бородиной, читательское развитие – сложное системное образование, включающее упорядоченную совокупность *читательского сознания, деятельности и общения личности*; способов освоения читательского мира на основе аксиологических, креативных, когнитивных, аффективных и рефлексивных принципов [12]. Читательское сознание – это система взглядов, идей, представлений, знаний, мнений, эмоций, интересов, установок, заблуждений, предрассудков, иллюзий и т.д., возникающих на основе собственного читательского опыта и взаимодействия с другими читателями.



Продуктивная читательская деятельность – реализованная читательская компетентность, структура которой представлена в исследованиях Е. Л. Гончаровой с помощью метафоры «колеса» (рисунок).

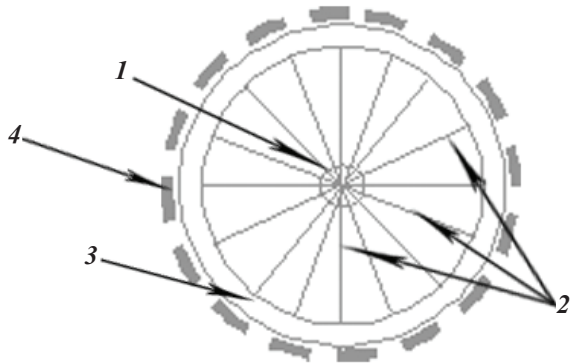


Рис. 1. Структура читательской компетентности

На предлагаемой модели техника чтения соотносится с покрывкой колеса (3), все нейропсихологическое обеспечение читательской деятельности обозначается с помощью «спиц» (2), личный опыт читателя отмечается «осью» (1), а способность читателя превращать содержание текста в свой личный, смысловой, познавательный и творческий опыт представлена в виде главной части колеса – его обода (4) [13]. Точно так же, как обод делает колесо – колесом, эта способность является важнейшей, определяющей частью читательской компетентности.

Читательское общение – процесс возникновения, установления, развития, разрушения и прекращения контактов между читателями. Осуществляется читательское развитие тремя базовыми путями – стихийным, целенаправленным, самоформированием. Ребенок-читатель, как правило, не может самостоятельно организовать процесс чтения: он осуществляется посредством целенаправленного психолого-педагогического воздействия со стороны семьи, школы, библиотеки, социальных учреждений.

Ю. М. Тугов в исследовании «Педагогика чтения», раскрывая понятие «воспитание читателя», говорит о двух основных значениях:

в широком, социальном смысле: речь идет о воспитательном воздействии всей окружающей среды на читателя, на его вкусы и предпочтения;

в педагогическом смысле: имеется в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое под руководством специально выделяемых обществом людей [14].

В соответствии с требованиями IRA (Международной ассоциацией чтения), специалист по чтению должен: обладать профильным образованием; иметь фундаментальные знания по литературе (в том числе зарубежной), знать фе-

номен массовой литературы XXI в.; педагогике, психологии, литературоведческой герменевтике; уметь создавать и поддерживать мотивацию к чтению; оценивать индивидуальный прогресс каждого учащегося; хорошо ориентироваться в современных методах обучения чтению. Проблемная ситуация заключается в том, что ни один вузовский образовательный стандарт не предполагает целенаправленной подготовки специалистов по квалификации, связанной с поддержкой и развитием чтения. Вместе с этим еще в 2005 г. был основан проект создания экспертно-консультационно-обучающего центра чтения «ЛУЧ» (Лучшее учение – чтение). В работах В. А. Бородиной накоплен научно-методический ресурс для обеспечения деятельности центра: обозначены теоретико-методологические основы, разработаны конспекты уроков и занятий, подготовлены программы для дифференцированного обучения различных категорий читателей, интерактивные семинары [15, 16, 17], тренинги и т.д.

Теоретико-методологической базой проекта является акмеологическая концепция читательского развития личности, которая определяется В. А. Бородиной как универсум непрерывного образования и информационного обеспечения жизнедеятельности в онтогенезе с учетом достигнутого в читателеведении в филогенезе [18]. Кто же такой педагог – акмеолог чтения? Это – своеобразный тьютор в читательском развитии личности, специалист, способный помочь ребенку сформировать через чтение базовые компетенции образования (языковедческую, культуроведческую, коммуникативную), чтобы стать конкурентоспособным и успешным в жизни.

### Профессиограмма акмеолога детского чтения

Знать информационные ресурсы чтения и уметь их моделировать для решения конкретных задач его поддержки и развития;

изучать коммуникативно-культурологическую среду и ее воздействие на читателя для выработки оптимальной стратегии читательского развития разных субъектов образовательного процесса;

диагностировать уровень читательского развития на разных онтогенетических этапах с помощью системы методов;

выявлять и учитывать «скачки» для коррекции достижения количественно-качественных показателей читательского развития на уровне «акме»;

создавать акме-среду для читательского развития;

знать основные теории, концепции, технологии и методики читательского развития;

уметь выбирать наиболее подходящие технологии и методики воспитания и обучения чтению в зависимости от возрастных и индиви-



дуальных особенностей субъектов читательской деятельности;

осуществлять консультационную деятельность для воспитателей, родителей, учеников, учителей;

проводить внеклассные мероприятия, связанные с культурой чтения;

организовывать межчитательское общение;

владеть всем арсеналом читательского развития, ориентированного на формирование речевой, филологической, психологической, культурологической культуры;

уметь реализовать логику обучения «от мотивации к рефлексии», включая и развивая аксиологическую, креативную, когнитивную, эстетическую, эмоционально-чувственную, образную и рефлексивную сферы личности;

формировать концепцию «Я – Читатель» в гармонии ее составляющих (должен, хочу, реально могу, делаю и получаю высокопродуктивный результат) на основе принципа единства трех сфер читательского развития (сознания, деятельности, общения) и принципов единства познания и самопознания, созидания и самосозидания (познай и создай себя);

обучать школьников переводить результаты работы с разными текстами в другие интеллектуально-информационные продукты учебной деятельности, формируя умения переходить от текста в себе в смысл для себя и к тексту от себя;

направлять читательское развитие на основе принципа восхождения от одной акме-ступени к другой, способствуя непрерывному росту культуры чтения, превращая ученика – субъекта деятельности в носителя высокой культуры чтения, способного самостоятельно решать любые образовательные задачи [19].

Акмеолог чтения поможет читателю грамотно выстроить основные фазы в общении с текстом:

1) *мотивационно-потребностную*: осознание потребностей в чтении, понимание его мотивов, обоснование круга чтения, определение его целей и задач, умение выбирать тексты адекватно этим целям и задачам, планирование чтения разной литературы в соответствии с имеющимся бюджетом времени, обоснование для чего, что и сколько просмотреть, прочитать, изучить, конспектировать, заучить; произвести точный расчет времени на изучение конкретного предмета;

2) *процессуально-результативную*: определение качества усвоения текстов отраслевой тематики и уровней восприятия художественных текстов, выбор темпа чтения и варьирование его в зависимости от целей чтения и характера текста; подсчет его скорости; применение разнообразных видов сплошного чтения (ознакомительного, изучающего, корректорского, редакторского, критического и других); использование видов

выборочного чтения (справочно-ориентировочного, просмотрно-ознакомительного, поискового, пересмотра); анализ текстов отраслевой тематики в соответствии с разными методиками, овладение методикой восприятия художественных текстов; выявление соотношения текста, контекста и подтекста; работу над словарным запасом (общим и специальным); восприятие иллюстративного материала текста (рисунков, схем, графиков, таблиц и т. п.); использование слов-ориентиров в процессе чтения, применение методик смыслового прогнозирования содержания текста;

3) *фаза закрепления и использования прочитанного*: методика выписок из прочитанного, составление планов и тезисов, конспектирование литературы; составление аннотаций на статьи и книги, рефератов, рецензий, отзывов, дайджестов; составление картотек (алфавитных, систематических, предметных, фактографических, концептографических); критическое оценивание прочитанного; использование прочитанного в разнообразных видах деятельности (учебной, профессиональной, общественной, досуговой, семейно-бытовой, межчитательском общении); прогнозирование и корректирование собственной читательской деятельности и читательского общения; рефлексирование читательского развития.

### Заключение

Акмеологические технологии включают все стороны читательского мира и мира чтения как социокультурного и психолого-педагогического явления: это и аксиологическая (ценностная) сторона, и креативная (творческая), и когнитивная (познавательная), и аффективная (эмоциональная), и эстетическая, и рефлексивная в литературно-культурологическом контексте. Подготовленный педагог как акмеолог чтения способен воспитать продуктивного и творческого читателя; сделать чтение (для дела, досуга и души) «культурной нормой» каждого человека.

### Список литературы

1. Постоянно читают книги только 22% россиян. Федеральное информационное агентство REGIONS. RU НОВОСТИ ФЕДЕРАЦИИ. URL: <http://regions.ru/news/2221389/> (дата обращения: 11.01.2013).
2. Дубин Б. В., Зоркая Н. А. Чтение в России – 2008. Тенденции и проблемы. М., 2008. URL: <http://www.levada.ru/books/chtenie-v-rossii-2008-tendencii-i-problemy> (дата обращения: 13.01.2013).
3. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности. Презентация и обсуждение первых результатов международной программы PISA – 2009. М., 2010. 67 с.
4. Плотников С. Н. Читательская культура России (социологический очерк) // Homo legens. М., 1999. С. 17–63.



5. Дунн Дж. Детское чтение в Великобритании : обзор существующих тенденций // Детское чтение : феномен и традиция в конце XX столетия : материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 12–14 мая 1999) : в 3 ч. СПб., 1999. Ч. I. С. 146–151.
6. История чтения в Западном мире от Античности до наших дней. М., 2008. 542 с.
7. Куно К. Чтение во Франции. М., 1992. 23 с.
8. Мелентьева Ю. П. Чтение : явление, процесс, деятельность. М., 2010. 182 с.
9. Чудинова В. П., Голубева Е. И., Сметанникова Н. Н. «Политика в области чтения» в странах Запада // Недетские проблемы детского чтения : Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. URL: [www.fil.ru/http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1](http://www.fil.ru/http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1) (дата обращения: 21.02.2013).
10. Чудинова В. П. Чтение детей как национальная ценность? URL: <http://www.polemics.ru/articles/?articleID=2218&hidetext=0&itemPage=1> (дата обращения: 21.02.2013).
11. Галактионова Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования (теоретико-методические основы исследования). СПб., 2007. 160 с.
12. Бородин В. А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении. М., 2006. 336 с.
13. Гончарова Е. Л. Ранние этапы читательского развития: к теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. С. 4–11.
14. Тугов Ю. М. Педагогика чтения. Общая теория // Библиография. 1993. № 9–10. С. 123–132.
15. Бородин В. А. «Акме» – значит вершина. Практикум по читательскому развитию для взрослых и детей. Первое занятие. Что такое чтение и в чем его учение. URL: [lib.1september.ru/2002/20/5.htm](http://lib.1september.ru/2002/20/5.htm) (дата обращения: 22.02.2013).
16. Бородин В. А. «Акме» – значит вершина. Практикум по читательскому развитию для взрослых и детей. Второе занятие. Чтение и анализ текста отраслевой тематики. URL: [lib.1september.ru/2002/23/9.htm](http://lib.1september.ru/2002/23/9.htm) (дата обращения: 22.02.2013).
17. Бородин В. А. «Акме» – значит вершина. Практикум по читательскому развитию для взрослых и детей. Третье занятие. Методика работы с поэтическим текстом. URL: [lib.1september.ru/2003/11/7.htm](http://lib.1september.ru/2003/11/7.htm) (дата обращения: 22.02.2013).
18. Бородин В. А. Воспроизводство культуры чтения в России: современное состояние и перспективы // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России : сб. науч.-практ. работ / сост. В. Я. Аскарова. М., 2007. С. 19–30.
19. Бородин В. А. Акмеолог чтения : профессионалогический аспект // Акмеологические основы профессиональной культуры современного специалиста. СПб., 2008. С. 61–70.
- regularly. The federal inform agency REGIONS.RU FEDERATION'S NEWS), available at: [at:http://regions.ru/news/2221389/](http://regions.ru/news/2221389/)
2. Dubin B. V., Zorkaya N. A. *Chtenie v Rossii – 2008. Tendentsii i problemy* (Reading in Russia–2008. Tendencies and problems). Moscow, 2008, available at: <http://www.levada.ru/books/chtenie-v-rossii-2008-tendencii-i-problemy>
3. Tsukerman G. A. *Otsenka chitateľ'skoj gramotnosti. Prezentatsiya i obsuzhdenie pervykh rezul'tatov mezhdunarodnoj programmy PISA – 2009* (Valuation of readers' literacy. Presenting and discussing first results of international program PISA – 2009). Moscow, 2010. 67 p.
4. Plotnikov S. N. *Chitateľ'skaya kul'tura Rossii (sotsiologicheskiy ocherk)* (Readers' culture of Russia {sociological essay}). *Homo legens*. Moscow, 1999, pp. 17–63.
5. Dunn Dj. *Detskoye chtenie v Velikobritanii: obzor sushchestvuyushchikh tendentsiy* (Child's reading in Great Britain: review of existing tendencies). *Detskoe chtenie: Fenomen i traditsii v kontse XX stoletiya: V 3 ch.* (Child's reading: phenomenon and traditions in the XX century's end: In 3 vol.). St. Petersburg, 1999. Ch. I, pp. 146–151.
6. *Istoriya chteniya v Zapadnom mire ot Antichnosti do nashikh dnei* (History of reading in West from Antiquity to our time). Moscow, 2008. 542 p.
7. Kuno K. *Chtenie vo Frantsii* (Reading in France). M., 1992. 23 p.
8. Melentyeva Yu. P. *Chtenie: yavlenie, protsess, deyatelnost'* (Reading: event, process, activity). Moscow, 2010. 182 p.
9. Chudinova V. P., Golubeva E. I., Smetannikova N. N. «Politika v oblasti chtenia» v stranakh Zapada («Reading policy» in West countries). *Nedetskie problemy detskogo chtenia: Detskoe chtenie v zerkale bibliotечноy sotsiologii* (Non-child's problems of child's reading: Child's reading in a mirror of library sociology), available at: <http://www.fil.ru>; <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1>
10. Chudinova V. P. *Chtenie detej kak natsional'naya tsennost'* (Children' reading as a national value), available at: <http://www.polemics.ru/articles/?articleID=2218&hidetext=0&itemPage=1>
11. Galaktionova T. G. *Chtenie shkol'nikov kak sotsial'no-pedagogicheskiy fenomen otkrytogo obrazovaniya (teoretiko-metodicheskije osnovy issledovaniya)* (School-children' reading as the social-pedagogical phenomenon of open education {theoretic and methodologic bases of the research}). St. Petersburg, 2007. 160 p.
12. Borodina V. A. *Teoriya i tekhnologii chitateľ'skogo razvitiya v otechestvennom bibliotekovedenii* (The theory and technologies of readers' development in native library science). Moscow, 2006. 336 p.
13. Goncharova E. L. *Rannie etapy chitateľ'skogo razvitiya: k teorii voprosa* (Early stages of readers' development: to problem's theory). *Defektologiya* (Defectology), 2007, no. 1, pp. 4–11.
14. Tugov Yu. M. *Pedagogika chteniya. Obshchaya teoriya* (Reading's pedagogics. The general theory). *Bibliografiya* (Bibliography), 1993, no. 9/10, pp. 123–132.
15. Borodina V. A. «Акме» – значит вершина. *Praktikum po chitateľ'skomu razvitiyu dlya vzroslykh i detej. Pervoe*



- zanyatie. Chto takoe chtenie i v chem ego uchenie* («Асме» means top. Practicum of readers' development for adults and children. The first lesson. What is reading and what is it's learning in), available at: <http://lib.1september.ru/2002/20/5.htm>
16. Borodina V. A. «Akme» – *znachit vershina. Praktikum po chitatel'skomu razvitiyu dlya vzroslykh i detej. Vtoroe zanyatie. Chtenie i analiz teksta otraslevoy tematiki* («Асме» means top. Practicum of readers' development for adults and children. The second lesson. Reading and analysis of a text at field topics), available at: <http://lib.1september.ru/2002/23/9.htm>
17. Borodina V. A. «Akme» – *znachit vershina. Praktikum po chitatel'skomu razvitiyu dlya vzroslykh i detej. Tretiy zanyatie. Metodika raboty s poeticheskim tekstom* («Асме» means top. Practicum of readers' development for adults and children. The third lesson. Methods of the work with poetic text), available at: <http://lib.1september.ru/2003/11/7.htm>
18. Borodina V. A. *Vosproizvodstvo kul'tury chtenia v Rossii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* (Reproduction of reading's culture in Russia: actual station and perspective). *Podderzhka i razvitie chtenia v bibliotечnom prostranstve Rossii / sost. V. Ya. Askarova* (Approval and development of reading at the Russian librarian space / Ed. V. Ya. Askarova). Moscow, 2007, pp.19–30.
19. Borodina V. A. *Akmeolog chteniya: professiologicheskij aspekt* (A reading's acmeologist: professional aspect). *Akmeologicheskie osnovy professional'noy kul'tury sovremennoy spetsialista* (Acmeological basics of a modern specialist's professional culture). St. Petersburg, 2008, pp. 61–70.

УДК 159.9:316.37 + УДК 37.013

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТУНЕЯДСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

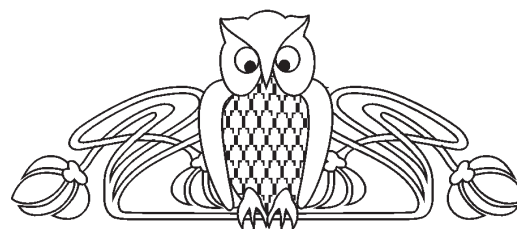
Н. Ф. Анохина<sup>1</sup>

Стерлитамакский филиал  
Башкирского государственного университета (Россия)  
E-mail: [anokhinanataliafaritovna@mail.ru](mailto:anokhinanataliafaritovna@mail.ru)

**Аннотация.** Рассматриваются особенности интеллектуального тунеядства в образовательной среде. Представлен сравнительный анализ понятий «интеллектуальное тунеядство», «социальный паразитизм», «плагиат». Приведены возможные причины распространения интеллектуального тунеядства в современном образовании. Интеллектуальное тунеядство рассматривается как осознанное бесплатное присвоение личностью, социальной группой или страной продуктов чужой интеллектуальной деятельности и права авторства на них в целях получения доступа к материальным и нематериальным благам. В образовательной среде оно проявляется как способ организации учебной деятельности, основанный на бесплатном присвоении результатов чужого интеллектуального труда под своим именем. Автор приходит к выводу о возможности изучения и переосмысления традиционных проблем в образовании, связанных с неуспеваемостью либо отказом от учения, и обучения с помощью теории социального паразитизма.

**Ключевые слова:** интеллектуальное тунеядство, образовательная среда, социальный паразитизм, плагиат, донор, реципиент, блага.

<sup>1</sup> Анохина Наталья Фаритовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики и управления, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета; пр. Ленина, 47а, г. Стерлитамак, 453103, Россия.



## Peculiarities of Intellectual Vagrancy's Manifestation in the Educational Sphere

N. F. Anohina<sup>2</sup>

**Abstract.** The article discusses peculiarities of intellectual vagrancy in the educational sphere. It presents the comparative analysis of the terms "intellectual vagrancy", "social parasitism", "plagiarism". The author shows possible reasons, which cause spread of intellectual vagrancy in the modern education. Intellectual vagrancy is considered to be conscious free acquisition of intellectual property products and right of authorship by a person, social group or country with an aim to get access to material and non-material benefits. In the educational sphere it is demonstrated as the method of educational activity's organization, based on free acquisition of intellectual property owned by other people. The author concludes that there is an opportunity concerning studying and rethinking of traditional problems in education, connected with bad performance, refusal of learning and education with the help of the theory of social parasitism.

**Key words:** intellectual vagrancy, educational sphere, social parasitism, plagiarism, donor, recipient, benefits.

<sup>2</sup> Anokhina Natalia Faritovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, the Chair of Economics and Management, Bashkir State University (branch in Sterlitamak); 47a, Lenina street, Sterlitamak, 453103, Russia.



## Введение

В последние годы феномен жизнедеятельности, построенной на основе присвоения авторства на продукты чужого труда в интеллектуальной сфере, привлекает все большее внимание юристов, педагогов, психологов и даже политиков; разрабатываются методологические подходы, позволяющие охарактеризовать данное явление, и законодательная база, ограничивающая нарушения авторских прав. Мы полагаем, что проблема присвоения продуктов чужого интеллектуального труда не должна ограничиваться рамками авторских прав и интеллектуальной собственности, особенно в сфере образования. Развитие современной когнитивной теории, биологического подхода к изучению человека, исследование социокультурных факторов образования позволяют выдвинуть предположение о наличии в образовательной среде интеллектуального тунеядства как вида социального паразитизма.

## Теоретический анализ проблемы социального паразитизма

Теория социального паразитизма имеет ряд спорных постулатов, но, несмотря на их наличие, все большее количество исследователей ищут с ее помощью взаимосвязи между биологическими и социальными процессами. Достижения в области нейробиологии и генетики дают множество оснований для серьезного изучения подобных взаимосвязей в контексте междисциплинарных исследований, поскольку односторонние выводы о генетической предопределенности противоречат исследованиям, проведенным в области психологии и педагогики развития, социологии.

Перспективность анализа биологического и социального в человеке в новом ракурсе подтверждается, в частности, исследованиями Г. В. Талалаевой и К. С. Соловьева, которые, доказывая наличие в человеческом обществе социально-биологического паразитизма и хищничества, отмечают возможность «абстрагироваться от частных проявлений процесса адаптации (этнических, географических и пр.) и сосредоточиться на его основных закономерностях: на описании вектора эволюции *Homo sapiens* в антропогенно измененной среде обитания и на количественной оценке (биометрии) деструктивных и созидательных составляющих в структуре долгосрочных стратегий поведения людей» [1, с. 33].

Исследуя философские аспекты социального паразитизма, Е. В. Орлова определяет его как «способ негативной социальной адаптации, при котором социальный субъект, имеющий возможность удовлетворить свои потребности самостоятельно, удовлетворяет их за счет использования чужих ресурсов (ресурсов другого человека, социальной группы, общества, государства), причём

согласия тех, кто предоставляет ресурсы, не спрашивается». К числу его основных форм автор относит финансовый паразитизм (ростовщичество, спекулятивные операции, финансовые аферы), колониальный паразитизм, паразитизм в форме коррупции, мафии, преступности (воровство, грабеж, рэкет, шантаж, мошенничество) [2].

Очевидно, что проблема присвоения продуктов чужой интеллектуальной деятельности автором подробно не рассматривается, хотя расширение классификации форм или видов социального паразитизма позволило бы включить в него и подобную разновидность (исключить отсутствие согласия тех, кто предоставляет ресурсы). Широко использовавшийся в годы советской власти термин «тунеядство» практически вышел из обихода и крайне редко встречается в научном дискурсе, применение его в юридической практике и идеологической пропаганде стало неактуальным после отмены ст. 209 УК РСФСР, предусматривающей уголовную ответственность за паразитический образ жизни [3]. Между тем именно данный термин может быть применим для характеристики феномена жизнедеятельности, построенной на основе присвоения авторства на продукты чужого труда в интеллектуальной сфере.

Слово «тунеядство» (церковнославянск.) образовано путем слияния наречия «туне» с глаголом «ясти». В «Полном церковнославянском словаре», значение слова «туне» переводится с церковнославянского как «даром, без платы», а слова «ясти» – «есть, пожирать, кусать» [4, с. 739, 853]. В «Толковом словаре русского языка», изданном С. И. Ожеговым и Н. Ю. Шведовой, трактовка слова «тунеядство» отсутствует (хотя само оно упоминается в качестве существительного), но имеются трактовки слов «тунеядец», «тунеядствовать». Тунеядцем называется «человек, который живет на чужой счет, чужим трудом», ведущая подобный образ жизни женщина будет считаться тунеядкой. Тунеядствовать – это значит «вести образ жизни тунеядца». В свою очередь, в русском языке слово «интеллектуальный» используется в значении «умственный, духовный; с высоко развитым интеллектом» [5, с. 249, 816]. Следовательно, понятие «интеллектуальное тунеядство» можно рассматривать как способ организации интеллектуальной деятельности, основанный на бесплатном присвоении результатов чужого интеллектуального труда под своим именем.

Присваивать результаты интеллектуального труда могут не только индивиды, социальные группы, но и целые страны. Так, А. Д. Сахаров в 1975 г. в своей Нобелевской лекции в 1970 гг. утверждал, что «...в поляризованном мире тоталитарные страны благодаря детанту приобрели возможность своеобразного интеллектуального паразитизма», поскольку «...только в атмосфере интеллектуальной свобо-



ды возможна эффективная система образования и творческой преемственности поколений» [6]. Английский вариант лекции А. Д. Сахарова содержит понятие «intellectual sponging», а русский вариант – «интеллектуальный паразитизм» [7]. В русско-английском словаре слово «тунеядство» переводится как «sponging» и «parasitism», т.е. эти слова рассматриваются в качестве синонимов [1]. Однако этимология слова «тунеядство» подчеркивает даровой, бесплатный характер присвоения того, что по праву не принадлежит тунеядцу, и это понятие содержит социальный смысл, поэтому полагаем, что в рассматриваемом нами контексте более подходит словосочетание «интеллектуальное тунеядство».

Паразитизм как тип симбиотических взаимодействий гетероспецифичных организмов, описываемый через отношения паразит – хозяин [8], исключает сознательное регулирование паразитарных систем в процессе их формирования и не предусматривает доступ к экономическим и неэкономическим благам. Возможно, что наличие сознания позволяет человеку использовать различные механизмы адаптации к социальной среде, в том числе варьировать свою субъектность. В процессе взаимодействия партнеры могут меняться ролями в паре хозяин – паразит, объединяясь и создавая группы с теми, кто придерживается подобного поведения, поэтому, учитывая специфику человеческих отношений между субъектами, участвующими в процессе интеллектуального тунеядства, предлагаем использовать понятия «донор» и «реципиент» для описания процесса взаимодействия.

Реципиент занимается интеллектуальным тунеядством осознанно и именно в тех случаях, когда он не может и (или) не хочет заниматься умственной деятельностью, необходимой для получения соответствующих благ. Наличие сознания, борьба за социальный статус и материальное благополучие подвигают реципиента искать донора. В свою очередь, донором может выступать человек, создавший интеллектуальный продукт, вступающий или не вступающий в контакт с реципиентом. Результаты интеллектуальной деятельности донора либо присваиваются без его согласия, и им дается авторство реципиента, либо передаются донором добровольно (например, посредством свободного распространения интеллектуального продукта в глобальных сетях; при отсутствии необходимой юридической защиты результатов интеллектуальной деятельности; в результате добровольной передачи продукта из-за страха потери доступа к уже имеющимся благам, сопровождающегося негарантированными ожиданиями их увеличения с помощью реципиента и своего ближайшего социального окружения в будущем). Не случайно в ученических коллективах возникает устойчивое взаимодействие между до-

норами и реципиентами, в конце концов, появляются люди, которые избирают интеллектуальное тунеядство как образ жизни.

Понятие «интеллектуальное тунеядство» фиксирует не сам факт похищения, который тоже может иметь место (а может и отсутствовать), но акцентирует внимание на жизненной стратегии реципиента, который находит возможности для дарового получения результатов интеллектуального труда, позволяющего жить, т.е. удовлетворять какие-то свои потребности подобным образом. В этом понятии находит отражение экономический аспект. Тунеядец не может или (и) не хочет создавать интеллектуальный продукт, но он иначе включается в образовательный процесс: это не означает, что он исключен из числа учащихся. Тунеядец полностью или частично не выполняет конкретную интеллектуальную работу, необходимую для получения определенного социального статуса, материальных и нематериальных благ. Он обходит юридические и моральные нормы, пользуясь продуктом труда донора, причем интеллектуальное тунеядство не обязательно носит скрытый характер: донор может быть осведомлен о присвоении результатов его труда, но в ответ противодействовать либо не противодействовать этому.

Поскольку интеллектуальное тунеядство не является поощряемой практикой, достоверно исследовать личностные черты тунеядца крайне сложно. Тем не менее предполагаем, что его должны отличать находчивость, коммуникабельность, циничность, абсолютизация материальных ценностей, стремление к власти и высокому социальному статусу, к присвоению и обобществлению продуктов авторского труда, признание доминирующей роли коллективных форм взаимодействия и коллективной собственности в сфере духовного производства.

В российском образовании наиболее распространены такие виды интеллектуального тунеядства, как: списывание, плагиат, бесплатное присвоение авторства на письменные самостоятельные работы, выполненные и подаренные другими исполнителями, входящими в социальное окружение тунеядца. Постепенно у некоторых учащихся интеллектуальное тунеядство из способа негативной социальной адаптации перерастает в соответствующий образ жизни, поддерживать который в дальнейшем возможно только благодаря мошенничеству (например, покупке творческих и достаточно сложных выпускных работ и т.п.). Нельзя утверждать, что все эти виды тунеядства свойственны только российским учащимся, но именно в России наблюдается массовая распространенность подобного типа взаимодействия в качестве длительной стратегии учения, тенденция к росту масштабов интеллектуального тунеядства.



Как предупреждал А. Д. Сахаров, интеллектуальная несвобода, власть унылой бюрократии, конформизм, разрушая сначала гуманитарные области знания, литературу и искусство, неизбежно приводят затем к общему интеллектуальному упадку, бюрократизации и формализации всей системы образования, к упадку научных исследований, исчезновению атмосферы творческого поиска, к застою и распаду. Избежать интеллектуального паразитизма тоталитарных стран и создания взрывоопасной ситуации можно было бы, по мнению А. Д. Сахарова, только при помощи сотрудничества, построенного на основе доверия открытых обществ [6].

Успели ли страны мира консолидировать свои усилия к началу XXI века? Теперь, когда большая часть границ уничтожена глобальными сетями, встает вопрос: каковы причины столь масштабного распространения тунеядства в российской образовательной среде? В качестве основных, на наш взгляд, можно выделить:

индивиды никогда не будут иметь равные способности, поэтому одни так или иначе будут использовать ресурсы других;

человеческое общество одним из механизмов своего существования сделало конкуренцию, в том числе и недобросовестную;

изменяются информационно-коммуникационные процессы: информации становится все больше, данные легко распространяются, копируются и т.д.; коммуникация становится все более свободной от времени и пространства;

в эпоху массового распространения симулякров теряется ценность авторства и оригинального интеллектуального продукта (за исключением некоторых особо ценных результатов, представляющих коммерческую или государственную тайну);

в России ситуация с интеллектуальным тунеядством усугубляется вследствие деморализации общества в переходный период, наличия системной коррупции, низкого уровня и качества жизни.

Имитационный характер образования (и как процесса, и как системы образования, и как ценности, и как уровня образованности) позволяет максимально полно проявляться интеллектуальному тунеядству. Российское образование виртуально, оно переполнено симулякрами. Акцент на результат, достигаемый любой ценой, даже с нарушением правовых и моральных норм, а не на процесс, в наибольшей степени способствует распространению интеллектуального тунеядства в образовании.

Мораль, религия и традиции предлагают весьма действенные способы защиты от интеллектуального тунеядства, но их роль в наши дни все более ослабевает. Юридическая защита распространяется только на интеллектуальную собственность, а не на все результаты

интеллектуальной деятельности (этого сделать невозможно). Вполне вероятно, что процесс распространения интеллектуального тунеядства перестанет быть столь интенсивным, если в социуме появятся соответствующие регуляторы и группы, заинтересованные в противодействии данному явлению, что же касается образовательной практики, то для преодоления интеллектуального тунеядства необходимы изменения в системе образования.

### Заключение

Таким образом, интеллектуальное тунеядство – это осознанное бесплатное присвоение личностью, социальной группой или страной продуктов чужой интеллектуальной деятельности и права авторства на них в целях получения доступа к материальным и нематериальным благам. В образовательной среде оно проявляется как способ организации учебной деятельности, основанный на бесплатном присвоении результатов чужого интеллектуального труда под своим именем. В перспективе исследование традиционных проблем в образовании, связанных с неуспеваемостью либо отказом от учения и обучения, может быть дополнено и переосмыслено с помощью теории социального паразитизма и изучения интеллектуального тунеядства как одного из видов паразитизма.

### Список литературы

1. Талалаева Г. В., Соловьев К. С. Социально-биологический паразитизм и хищничество : существуют ли они в современном обществе? // Современные наукоемкие технологии. 2005. № 9. С. 33–33.
2. Орлова Е. В. Феномен социального паразитизма в современном обществе : социально-философские аспекты : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2008. 27 с.
3. Закон РСФСР от 27 октября 1960 года «Об утверждении Уголовного кодекса РСФСР» // Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1960. 31 октября. № 40, ст. 592.
4. Дьяченко Г. М. Полный церковнославянский словарь (Со внесением в него важнейших древ.-рус. слов и выражений) : [Ок. 30000 слов]. М., 1993. 1158 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 1999. 944 с.
6. Andrei Sakharov – Nobel Lecture in Russian. Nobelprize.org. 12 Oct. 2012. URL: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/1975/sakharov-lecture-ru.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1975/sakharov-lecture-ru.html) (дата обращения: 12.12.2012).
7. Ермолович Д. И., Красавина Т. М. Новый большой русско-английский словарь. М., 2004. 1099 с.
8. Гранович А. И. Паразитарная система как отражение структуры популяции паразитов // Труды зоологического института РАН. 2009. Т. 313, № 3. С. 329–337.





## References

1. Talalaeva G. V., Solov'ev K. S. Sotsial'no-biologicheskij parazitizm i hishchnichestvo: sushchestvujut li oni v sovremennom obshchestve? (Social-biologic parasitism and predatism: are there they in the modern society?) *Sovremennye naukoemkie tehnologii* (Modern high technologies), 2005, № 9, pp. 33–33.
2. Orlova E. V. *Fenomen sotsial'nogo parazitizma v sovremennom obshchestve: social'no-filosofskie aspekty: Avtoreferat dis. ... kand. filos. nauk* (The phenomenon of social parasitism in the modern society: social-philisophic aspects: Autoref. dis. ... cand. philos. sciences). Rostov-on-Don, 2008. 27 c.
3. Zakon RSFSR ot 27 oktyabrya 1960 goda «Ob utverzhdenii Ugolovnogo kodeksa RSFSR» (The law of RSFSR October 27, 1960 «About ratification of RSFSR Criminal Code»). *Vedomosti Verkhovnogo Soveta RSFSR* (Gazette of the Supreme Soviet of the RSFSR), 1960, 31 okt., № 40, st. 592.
4. D'jachenko G. M. *Polnyj cerkovnoslavjanskij slovar' (So vneseniem v nego vazhnejshih drev.-rus. slov i vyrazhenij): [Ok. 30000 slov]* (The full Church Slavic dictionary with entering the most important Old Russian words and set phrases [About 30000 words]). Moscow, 1993. 1158 p.
5. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij* (The explanatory dictionary of Russian language: 80000 words and set phrases). Moscow, 1999. 944 p.
6. *Andrei Sakharov – Nobel Lecture in Russian*. Nobelprize.org. 12 Oct. 2012, available at: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/1975/sakharov-lecture-ru.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1975/sakharov-lecture-ru.html)
7. Ermolovich D. I., Krasavina T. M. *Novyj bol'shoy rusko-anglijskij slovar'* (The new large Russian-English dictionary). Moscow, 2004. 1099 p.
8. Granovich A. I. Parazitarnaja sistema kak otrazhenie struktury populyatsii parazitov (A parasitic system as a reflection of parasites' population structure). *Trudy zoologicheskogo instituta RAN* (The writings of RAS Zoological Institute), 2009, vol. 313, № 3, pp. 329–337.



## МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

УДК 378

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

А. Ф. Куренная<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: kur-nushka@mail.ru

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор М. В. Григорьева

**Аннотация.** Рассматриваются состояние современного высшего профессионального образования в России и мире, основные тенденции его развития, связанные, в первую очередь, с экономическими и политическими аспектами развития общества, с адаптацией системы образования к рыночным отношениям. Показано, что высшее профессиональное образование включается в более широкий контекст социокультурной жизни и воспринимается не только как узкая сфера социальной структуры. Представлено понимание образовательной среды вуза как целостно организованного пространства, обеспечивающего интеграцию собственных ценностей и культурных смыслов с ценностями и культурными смыслами социума. Автор приходит к выводу, что в современном развитии института высшего образования наблюдается все ускоряющийся процесс накопления противоречий, постепенная перестройка системы образования уже выходит за рамки только института образования и затрагивает фундаментальные основания развития общества.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, образовательная среда, адаптация, модернизация.

#### Current Problems of Higher Professional Education in Russia and the Modern World

A. F. Kurennaia<sup>2</sup>

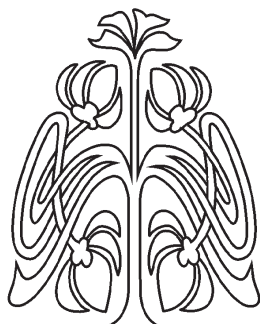
Scientific supervisor: doctor of psychological sciences, professor M. V. Grigorieva

**Abstract.** The article presents the condition of the modern Higher Professional Education in Russia and the world, main tendencies of its development, primarily connected with economic and political aspects of the society's development, with the adaptation of the educational system to the market relations. It shows that the Higher Professional Education is included into the broader context of socio-cultural life and is not considered to be a narrow sphere of social life any more. The article presents understanding of the educational sphere of the Higher Professional Education as a whole organized field that provides integration of personal values and cultural meanings with values and cultural meanings of the society. The author concludes that in the modern development of the Institution of Higher Education we can see the faster accelerating process of contradictions' accumulation, stage rebuilding of the educational system goes beyond the scope of the Educational Institution and affects fundamental foundations of the development of the society.

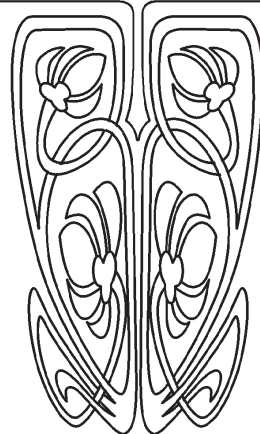
**Key words:** Higher Professional Education, educational sphere, adaptation, modernization.

<sup>1</sup> Куренная Анна Федоровна – магистрант, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Kurennaia Anna Fedorovna – magistrant, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





## Введение

Образование в современном обществе является одной из самых обширных сфер человеческой деятельности, и в последнее десятилетие его социальная роль заметно повысилась, так как от направленности и эффективности образования во многом зависят перспективы развития человечества. Образование (в частности, высшее профессиональное) определяется как ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причиной этому служит понимание того, что главной ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. Основной идеей образовательной политики в мире является определение образования как инструмента и способа решения геополитических задач, имеющего поликультурную природу, этнорегиональную ориентированность, непрерывность, многоуровневость и многоступенчатость, гибкость, которую характеризуют разнообразие, открытость и вариативность, непрерывность. Современное высшее профессиональное образование – это множество социальных структур, представляющих разветвленную сеть образовательных, исследовательских, просветительных учреждений, которые направлены на воспроизводство атрибутивных профессиональному образованию общественных отношений.

Образование на сегодняшний день и система высшего профессионального образования трансформируется и изменяется. Экологизация мышления, глобализация, особенности рыночной экономики и политической жизни, активная информатизация общества в России определяют существенные изменения в сфере высшего профессионального образования [1]. Тенденции развития профессионального образования главным образом связаны с экономическими аспектами развития общества, с адаптацией системы образования к рыночным отношениям, с рассмотрением профессионального образования как сферы услуг и товаров. Однако образовательный процесс имеет свои внутренние закономерности и логику развития, что не всегда соответствует уровню развития экономики и специфике политической жизни.

Существенные изменения в системе профессионального образования определяются такими тенденциями мирового развития, как:

ускорение темпов развития общества приводит к необходимости подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

переход к информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия обуславливают необходимость коммуникабельности и толерантности;

возникновение глобальных проблем вынуждает решать их путем сотрудничества в рамках международного сообщества и требует форми-

рования современного мышления у молодого поколения;

динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости определяют постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности [1].

## Кризис образования

В последнее время активно проявляются проблемы, которые не удается разрешить в рамках образовательных реформ, и поэтому все чаще говорят о всемирном кризисе образования. Констатация кризиса образования из научной литературы перешла в официальные документы и высказывания государственных деятелей, которые отмечают, что суть высшего образования оказалась сведена к обучению узких специалистов; её целью стало не целостное развитие человека, а лишь некоторых его способностей, отвечающих разделению труда. Профессиональное образование не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации специалистов. В нашей стране кризис образования имеет двойную природу: с одной стороны, он является проявлением глобального кризиса, а с другой – результатом процесса модернизации системы российского образования.

Наряду с традиционными вузами появилось множество учреждений нового типа (технических институтов, предлагающих короткие программы, колледжей, политехникумов, центров дистанционного обучения, открытых университетов), которые создают широкие возможности для удовлетворения растущего общественного спроса. Вектор деятельности новой формы вузов с сокращенными программами обучения определяется недостаточно привлекательными характеристиками традиционной системы высшего образования (конкурсный отбор, высокие требования, серьезная теоретическая подготовка). От преподавателя нового типа вузов требуется опыт практической работы в той или иной отрасли и умение учить в «режиме практических ситуаций», с учетом уровня подготовки конкретного студенческого контингента, поэтому студенту не нужны ни фундаментальные знания, ни духовное или эстетическое развитие. Активно распространяется практика использования современных информационно-коммуникативных технологий в обучении (например, дистанционное обучение), которые сводят личный контакт студента с преподавателем к минимуму. В отсутствие общения, диалога с преподавателем, когда «не так важно – что читают, как важно – кто читает», невозможно достичь определенного профессионально-личностного уровня развития студента [2].



Появление частных вузов в условиях рыночной экономики позволило удвоить количество людей с высшим образованием, но одновременно с этим качество высшего образования понизилось. Следует учитывать, что негосударственные высшие учебные заведения, за немногим исключением, выступают поставщиками относительно дешевых услуг, уступающих по качеству многим государственным вузам.

Переход на систему непрерывного обучения на протяжении всей жизни, идеи непрерывного образования преследуют определенную цель – не развитие духовного мира личности, а ее успех на рынке труда. Все сильнее увеличивается разрыв между теми, кто преуспевает на рынке труда, постоянно поддерживая и обновляя свои навыки, и теми, кто безнадежно отстает, не поспевая за стремительно растущими профессиональными требованиями. Основным приоритетом общества – не человек, а экономика, требующая конкурентоспособные человеческие ресурсы для своего развития; в сумме эти перемены можно описать как переход к миру, основанному на знании, или информационному, где основу экономики составляют нематериальные товары и услуги и где знания, умения, навыки приобретают первостепенное значение.

Международное признание квалификационных требований (Болонский процесс) определило унификацию системы образования, но при глобализации национальных систем образования автоматически утрачивается элемент культурно-исторической идентичности, присущей каждому народу, а для космополитической идентичности оснований нет, так как отсутствуют общий исторический опыт и культурная память [3].

Коммерциализация системы образования вызвала такое новое явление в области образования, как конкуренция между учебными заведениями, однако её наличие в любой сфере человеческой деятельности и, в частности, в сфере образования порождает противоречие между соперничеством и равенством прав как между выпускниками вузов, так и между вузами, что усиливает деформацию рынка образовательных услуг и порождает определенные следствия:

рост безработицы среди выпускников вузов по некоторым специальностям;

отток трудоспособного населения из регионов, где необходимы специалисты, но других специальностей;

ухудшение демографической ситуации в отдельных регионах.

В России приоритет в образовании отдается позиции «человек – функция», когда образовательный процесс строится по принципу «образование для рынка»: мерилom человека является его стоимость на рынке труда и образование из духовной сферы превращается в «сферу услуг».

Высшее профессиональное образование становится товаром, знание продается и покупается, экспортируется и импортируется, что является следствием и результатом процесса глобализации, поэтому появилось противоречие между спросом и предложением образовательных услуг, когда под спросом понимается потребность в специалистах конкретных профилей и уровней подготовки и заинтересованность абитуриентов в обучении в конкретном вузе по конкретной специальности, а под предложением – перечень специальностей и специализаций разных форм и уровней подготовки, по которым ведется обучение. Маркетинг современных образовательных услуг высшей школы рассчитан на готовые услуги, когда вуз ведет обучение по конкретным специальностям, на которые нужно набрать абитуриентов.

### **Модернизация современной образовательной среды вуза**

Сейчас в основе государственной политики Российской Федерации в области образования лежат государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО), созданные для подавляющего большинства вузовских специальностей, в них используются одновременно три концепции:

описание системы общекультурных и профессиональных компетенций выпускника;

система профессиональных задач, которые он должен уметь решать;

перечень рекомендуемых государственными стандартами учебных дисциплин и перечень проектируемых результатов их усвоения (знаний, умений и навыков).

Описание системы компетенций и содержание профессиональных задач не перекрываются рекомендуемыми в стандартах учебными дисциплинами, и, как следствие, создаются широкие возможности для вариативности учебных планов и содержания подготовки, а разные преподаватели, реализующие государственные стандарты, будут демонстрировать разный уровень своей собственной компетенции в соответствующем учебном предмете в зависимости от понимания ими целей подготовки будущих специалистов [4]. Исходя из вышесказанного, можно говорить об актуальности проблемы модернизации современной образовательной среды вуза, что объясняется изменением окружающей человека среды и разработкой систем личностно ориентированного образования.

Формирование профессионально-личностной сферы специалиста осуществляется под влиянием не только целенаправленного образовательного процесса, но и специфической профессиональной среды, в которой он оказывается, обучаясь в высшей школе. Среда рассматривается в качестве обобщенного, совокупного, объеди-



ненного, целостного фактора развития личности, играющего определяющую роль в модификации поведения, которое развертывается как следствие «запланированных факторов среды» [5]. Результатом воздействия образовательной среды вуза становится активизация процесса профессионально-личностного развития и саморазвития студентов, обретение ими самостоятельной позиции, статуса, своеобразной ниши, имиджа в пространстве вуза, своего собственного образа при сравнении с другими. По мере изменения соотношения внешних требований, регламентации и свободы данные характеристики также развиваются и меняются.

Образовательные среды, сочетающие разнообразие жизненных ситуаций и профессиональную ориентированность учебной и внеучебной сфер развития участников образовательного процесса, представляются соответствующими запросам и целям современного образования.

Поддержка профессионально-личностного развития студентов благодаря актуализации средовых факторов может оказаться эффективной, если обеспечить субъектную позицию студента в отношении к среде, активно преобразовывать отношение к своему профессиональному развитию и реализовывать технологии поддержки и сопровождения (тьюторства) профессионально-личностного развития студентов как субъектов самореализации в образовательной среде вуза [6].

Динамичность образовательной среды, обусловленная влиянием на неё внешних факторов (социальных преобразований в стране, реформирования и модернизации образования в стране и мире, расширения автономии вузов, создания рынка образовательных услуг, возникновения конкурентной образовательной среды, новых мировых тенденций в педагогике и психологии, достижений в науке и технике) и новой информации, полученной по механизму обратной связи от подразделений вуза, выявляет новые проблемы и обнаруживает необходимость изменения некоторых аспектов высшего профессионального образования.

### **Заключение**

Проводимая государством в лице Министерства образования и науки модернизация российского образования является попыткой развернуть направление вектора развития отечественного образования, преодолеть его исторически сложившиеся черты. Однако такой искусственный поворот направления развития отечественного образования постоянно сдерживается особенностями его системы, что приводит к определенному роду противоречиям:

1) с одной стороны, социальное развитие современного общества требует ускорения темпов развития института высшего образования, а с другой – нежелательность и (или) невозможность

разрушения исторически сформировавшихся традиций социокультурного института образования тормозит процессы ускорения его развития;

2) стабилизирующая роль института образования обусловлена необходимостью решения проблемы устойчивого развития общества в условиях глобальных изменений и противоречий современного мира, в то же время состояние образования очень зависимо от социально-политического и государственного строя страны;

3) стремление сохранить национальные, культурные и общенациональные государственные традиции в образовании в условиях расширения сферы его деятельности обладает интегративным свойством, однако наличие многочисленных образовательных программ и образовательных учреждений разных типов приводит к ослаблению, к сокращению или потере отечественного образовательного пространства;

4) функциональная модель образования позволяет в полном объеме раскрыть объективные универсальные взаимосвязи института образования с основными подсистемами социума, но обилие функций приводит к тому, что институт образования не справляется с возложенными на него задачами;

5) социальные функции образования, будучи взаимосвязанными, одновременно обладают противоположно направленными интегрирующими и дифференцирующими свойствами, оказывающими непосредственное влияние на социальное расслоение общества;

6) конфликт личных и общественных интересов в области образования порождается из-за того, что, с одной стороны, образование обеспечивает стабильность и устойчивость социума и должно отражать тенденции его развития, с другой – образование призвано удовлетворять запросы индивидов, руководствующихся личными интересами, мотивами и соображениями;

7) противоречие между целями развития общества и соображениями престижа, структурой доходов приводит к тому, что при выборе профессии не все получают то образование, которое отвечает личным интересам и одновременно интересам национального развития;

8) образование объективно способствует повышению социального статуса, но в то же время довольно значительная часть населения с высоким уровнем образования в условиях рыночных отношений и конкуренции вынуждена его понижать [7, с. 51].

Таким образом, в современном развитии института высшего образования наблюдается все ускоряющийся процесс накопления противоречий, постепенная перестройка системы образования уже выходит за рамки только института образования и затрагивает фундаментальные основания развития общества.



## Список литературы

1. Арташкина Т. А. Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы. Владивосток, 2006. 380 с.
2. Делягин М. Г. Мировой кризис : общая теория глобализации : курс лекций. М., 2003. 768 с.
3. Сорокина Н. Д. Образование в современном мире (социологический анализ). М., 2004. 224 с.
4. Румянцева Н. Л. Человек развивающийся (путь к единой культуре) : системно-диалектический подход. М., 2009. 224 с.
5. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен. Волгоград, 2006. 237 с.
6. Педагогика и психология высшей школы / под ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д, 2002. 544 с.
7. Миронов В. В. Модернизационные процессы в управлении образованием // Вестн. Рос. философ. о-ва. 2008. № 2. С. 51–59.

## References

1. Artashkina T. A. *Genesis i struktura tselepolaganiya v sisteme deyatel'nosti vysshej shkoly* (Genesis and structure

of goal-setting in the system of high school's activity). Vladivostok, 2006. 380 p.

2. Delyagin M. G. *Mirovoj krizis: obchshaya teoriya globalizatsii: Kurs leksiy* (The global crisis: general theory of globalization: Lectures course). Moscow, 2003. 768 p.
3. Sorokina N. L. *Obrazovanie v sovremennom mire (sotsiologicheskij analiz)* (The education in modern world {the sociologic analysis}). Moscow, 2004. 224 p.
4. Rumyantseva N. L. *Chelovek razvivayuchshiysya (put' k edinoy kul'ture): sistemno-dialekticheskij podkhod* (A developing person {the way to unit culture}: systematical and dialectical approach). Moscow, 2009. 224 p.
5. Artyukhina A. I. *Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskij fenomen* (The educational environment of a university as a pedagogical phenomenon). Volgograd, 2006. 237 p.
6. *Pedagogika i psikhologiya vysshej shkoly / pod red. M. V. Bulanova-Toporkova* (Pedagogics and psychology of high school / Ed. M. V. Bulanova-Toporkova). Rostov-on-Don, 2002. 544 p.
7. Mironov V.V. Modernizatsionnye protsessy v upravlenii obrazovaniem (Modernizing processes in the educational management). *Vestnik Ros. filosof. o-va* (The Russian philosophic association's Reporter), 2008, no. 2, pp. 51–59.

УДК [373+378] (082)

## ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

А. Г. Носов<sup>1</sup>

Саратовский государственный университет (Россия)  
E-mail: tooalexander@mail.ru

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор Е. А. Александрова

**Аннотация.** Обоснована актуальность изучения понятия здорового образа жизни, связанная с его практической значимостью и ценностью здоровья. Рассмотрен компонентный состав здорового образа жизни в рамках аксиологического, системного, культурологического и личностно-деятельностного подходов. Представлены данные анализа междисциплинарных аспектов здорового образа жизни, касающихся медицины, психологии, социологии, философии и педагогики. Выделены общие положения, позволившие определить авторский вариант состава компонентов здорового образа жизни, рассматриваемого как системы взаимоотношений человека с самим собой, природой и обществом, а также – активной деятельности, направленной на сохранение и преумножение здоровья. Выделены компоненты

здорового образа жизни, а именно: знаниевый, ценностно-мотивационный и деятельностный.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, компоненты здорового образа жизни, культура здоровья, ценностное отношение к здоровому образу жизни.

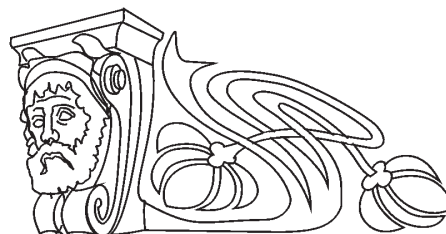
### Analysis of Component Structure of Healthy Lifestyle in Modern Pedagogical Literature

A. G. Nosov<sup>2</sup>

**Abstract.** This article noted the relevance of the study of healthy lifestyle concept, which is linked to its practical importance and value

<sup>1</sup> Носов Александр Георгиевич – аспирант, кафедра методологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

<sup>2</sup> Nosov Aleksander Georgievich – postgraduate student, the Chair of Educational Methodology, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; 83, Astrahanskaya street, Saratov, 410012, Russia.





of health. In the work we discuss component composition of healthy lifestyle within the framework of axiological, systemic, cultural and personal activity approaches in detail. The author conducts extensive analysis of the interdisciplinary aspects of healthy lifestyle related to medicine, psychology, sociology, philosophy, and pedagogy. As a result general provisions, which allowed to determine the author's version of the components of a healthy lifestyle were allocated and considered as a system of relations of a man with himself, nature and society, as well as active work aimed at the preservation and augmentation of health. Three components of a healthy lifestyle were singled out, namely: cognitive, value-motivation and activity components.

**Key words:** healthy lifestyle, components of healthy lifestyle, culture of health, personal attitude to a healthy lifestyle.

### Введение

Здоровый образ жизни, являясь панацеей от большинства известных заболеваний и условием активного долголетия, обеспечивает тем самым интерес к своей сущности. Изучение здорового образа жизни как феномена человеческой культуры будет оставаться актуальным до тех пор, пока в обществе существуют болезни и развиваются различного рода зависимости, наносящие вред здоровью человека. К сожалению, в научной и справочной литературе отсутствует исчерпывающее определение понятия «здоровый образ жизни» и его компонентов, что объясняется многоаспектностью и междисциплинарностью данного явления. В настоящее время существует большое количество научных источников по вопросам формирования здорового образа жизни, однако их обилие не обеспечивает целостного и однозначного понимания анализируемого понятия. Каждый ученый в своем определении делает акцент на интересующих его аспектах здорового образа жизни, руководствуясь своими научными воззрениями, базовым образованием либо другими обстоятельствами (например, политической и экономической обстановкой в обществе), а также личностно значимыми проблемами.

Так как неоднозначность и широкий спектр понимания здорового образа жизни затрудняют работу в сфере популяризации его принципов, в своем исследовании мы делаем попытку проанализировать рассматриваемый феномен сквозь призму различных научных подходов. Полагаем, что подобный анализ позволит синтезировать общие положения о здоровом образе жизни, имеющие под собой конкретные научные обоснования.

### Современные подходы в изучении феномена здорового образа жизни

В русле рассматриваемой нами проблемы особого внимания заслуживают работы: К. С. Хруцкого, В. П. Дружинина, Е. А. Меньш, О. С. Васильевой, Л. М. Кизелевйнен, В. М. Сорокиной, придерживающихся аксиологического подхода; А. А. Василькова, В. И. Морозова,

В. И. Жолдака, О. Л. Трещевой, Н. П. Абаскаловой – сторонников системного подхода; Н. А. Голикова, Н. Н. Малярчук, Н. Г. Марининой, Н. В. Новоселовой – приверженцев культурологического подхода; Н. А. Левченко, Ю. П. Лисицына, Б. Н. Чумакова, Н. И. Белякова, В. В. Маркова, развивающих личностно-деятельностный подход.

Анализ исследуемого нами понятия начнем с его ценностного аспекта, который отражается в аксиологическом подходе. В его рамках здоровый образ жизни рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством в области здравоохранения [1], и как инструментальная ценность по сохранению и достижению оптимального состояния здоровья – необходимого условия полноценной жизни. Здоровье, в свою очередь, определяет возможности человека и в какой-то мере его стремления, являясь при этом неким ресурсом для удовлетворения различных потребностей. С этой точки зрения ценность здоровья не обсуждается и является фундаментальной, а здоровый образ жизни, понимаемый нами как способ его сохранения и преумножения и путь к саморазвитию и самоактуализации, приобретает ценность инструмента и метода как его накопления, так и его использования.

Анализируя структуру здорового образа жизни в рамках аксиологического подхода, отметим, что ценностно-смысловое отношение к нему понимается как совокупность стимулов и смыслов, побуждающих индивида к освоению широкого объема валеологических знаний, развитию двигательных способностей, физических качеств, рефлексии, а также овладению специальными компетенциями по организации различных видов здоровьесберегающей деятельности [1]. Именно стимулы и смыслы, воплощаясь в потребности и мотивы, являются, по мнению Л. М. Кизелевйнен, ключевым звеном в структуре здорового образа жизни.

Рассматривая здоровый образ жизни с позиций аксиологии, А. Д. Куправа считает, что «развитие ценностного отношения в необходимости вести здоровый образ жизни связано с формированием качеств личности, которые представляют собой систему трех компонентов: рационального (убеждения, знания), поведенческого (привычки), эмоционального (чувства, эмоции)» [2, с. 26]. Данное суждение благодаря комплексному взгляду автора отражает ценностное отношение к здоровому образу жизни, одновременно интегрируя в себе положения нескольких научных подходов, что позволяет нам продолжить анализ в рамках системного подхода.

Как считает Н. П. Абаскалова, здоровый образ жизни – это многоуровневая система многосторонних причинных связей субъекта и окружа-



ющего мира, поэтапно формируемая на основе универсальных закономерностей как наиболее эффективной направленности эволюционного развития. При этом субъектом в системных отношениях может рассматриваться и человек, и коллектив, и общество, и человечество, поскольку универсальные закономерности развития систем повторяются в многоуровневых отношениях с единственным отличием – в объеме пространства организации системы взаимосвязей и времени ее развития. Система здорового образа жизни характеризуется структурой системных отношений в пространстве жизни человека и инволюционно-эволюционной цикличностью поэтапного формирования личности во времени ее развития [3].

Другое мнение связано с изучением здорового образа жизни как интегрального способа бытия индивида во внешнем и внутреннем мирах, как «системы взаимоотношений человека с самим собой и факторами внешней среды», где первая представляет собой сложнейший комплекс действий и переживаний, наличие полезных привычек, укрепляющих природный ресурс здоровья, отсутствие вредных, разрушающих его [4].

Определяя элементы здорового образа жизни в рамках системного подхода, сошлемся на определение В. И. Морозова, по мнению которого здоровый образ жизни включает в себя ряд положений: соблюдение режима труда и отдыха, дозированную двигательную активность, занятие доступными видами спорта, умение снимать нервное напряжение, разумное использование средств закаливания, водных процедур, рациональное питание, отказ от вредных привычек. Исходя из данного определения, можно предположить, что структура здорового образа жизни – это динамичная система, включающая в себя элементы, которые могут корректироваться в соответствии с состоянием человека [5]. При этом основную составляющую часть системы, по мнению автора, представляет собой двигательная активность.

Рассматривая в данном аспекте работы М. Ю. Виленского, мы можем добавить к выше-рассмотренным элементам организацию сна, культуру межличностного общения, психофизическую регуляцию организма [6]. Изучая здоровый образ жизни школьников, В. А. Акимов включил в его состав такие элементы, как: культуру учебного труда в образовательных учебных заведениях, содержательный досуг, оказывающий развивающее воздействие на личность, самоконтроль за телосложением, физическим развитием и двигательной подготовленностью [7].

Определяя составные части здорового образа жизни, О. П. Головченко включает в его состав следующие «структурные звенья»: наследственность, место проживания, питание, очищение организма, правильное дыхание, закаливание,

работа с собственным сознанием и двигательная физическая активность [8].

Изложенное позволяет понимать здоровый образ жизни как систему взаимоотношений человека с самим собой, природой и обществом, выраженную во взаимосвязи внутренних компонентов (питания, закаливания, движения), влияющих непосредственно на организм человека, и внешних (общение, поведение, труд, досуг), определяющих глубину взаимодействия человека с окружающей средой. Данная система имеет структурные связи, может корректироваться и дополняться, т.е. является «открытой системой». Развиваясь вместе с человеческим обществом, система здорового образа жизни корректируется и дополняется в процессе интеграции различных культур, о чем будет сказано ниже.

В рамках культурологического подхода здоровый образ жизни может быть представлен как феномен человеческой цивилизации, возникший в античности и эволюционирующий по сей день; как «отрасль» культур разных наций и элемент религиозных учений. Также здоровый образ жизни следует рассматривать как проявление культуры деятельности, вобравшей в себя знания и представления о человеке, природе и их взаимодействии.

#### Результаты исследования, их обсуждение

В результате наших исследований было обнаружено, что в научной литературе отсутствует четкая формулировка термина «культура здорового образа жизни». Однако достаточно подробно рассмотрено такое понятие как «культура здоровья», которое далее будет представлено. Обращаясь к трудам Н. А. Голикова, отметим, что культура здоровья является интегративным показателем результата здоровьесберегающей и здоровьесохранной деятельности людей. Автор понимает культуру здоровья как ответственное отношение к своему и здоровью окружающих, стремление не только сохранить природный потенциал, но и приумножить его за счет волевых качеств, направленных на созидание своего организма, гармонии с самим собой и окружающим миром, способностей сохранять душевное равновесие у себя и окружающих, воспринимать и создавать прекрасное вокруг себя [9].

В определении сущности культуры здоровья обратимся к трудам Н. Н. Малярчук. На примере изучения культуры здоровья педагога автором были выделены следующие компоненты данного феномена: **ценностно-смысловой** – осознание собственного здоровья как профессионального ресурса, принятие здоровья школьников как общепедагогической ценности; **когнитивный** – знание педагогами здоровьесберегающих технологий, путей формирования здоровьесориентированного поведения школьников; **эмоцио-**





**нально-волевой** – ответственность, осознанная направленность деятельности педагога в вопросах здоровьесозидания и удовлетворенность её результатами; **практический** – организация и реализация здоровьесозидательной деятельности в личной жизни и в образовательном процессе [10].

Сходство в компонентном составе культуры здоровья прослеживаются в трудах О. А. Ахвердовой и В. А. Магина. Авторами была определена структура вышеупомянутого явления, представляющая собой единство когнитивно-мотивационного, эмоционального и коммуникативно-волевого компонентов [11]. Изложенные мнения позволяют нам дать следующую формулировку: здоровый образ жизни является общественным и личностным продуктом развития и представляет собой рациональное использование жизненного потенциала. Выражается данное явление в сохранении и приумножении личного и общественного здоровья. Компонентами культуры здорового образа жизни являются совокупность культуры питания, движения, эмоций, а также культуры общения. Функциональная структура культуры здоровья проявляется в единстве когнитивного, мотивационного, ценностного, эмоционального, коммуникативного, волевого и практического компонентов. В свою очередь, отметим, что понятие «культура здорового образа жизни» синонимично, на наш взгляд, понятию «культура здоровья» и может отождествляться с последним, что позволяет рассматривать их компонентный состав как однородный. Таким образом, выделим среди перечисленных компонентов когнитивный, мотивационный, ценностный, практический и спроецируем их на компонентный состав здорового образа жизни. Далее, для более полного понимания анализируемого нами явления, обратимся к теории деятельности.

В аспекте **деятельностного** подхода здоровый образ жизни побуждает к здоровьесозидательной активности и обеспечивает здоровьесозидательную деятельность. Например, в работе В. Э. Мильмана читаем: «Деятельностный подход, активно заявивший о себе в предшествующие десятилетия, но недостаточно реализованный к настоящему времени, означает в своей основе следующее: любое психическое явление включено в той или иной функции в структуру человеческой деятельности, обслуживает ее, и поэтому для реального понимания этого явления необходимо знать, в какую именно структуру включено оно: кто является субъектом, в чем выражается его потребность, мотив и цель, что предстает основным объектом, каковы средства и условия, способы контроля и оценки данной деятельности, какой продукт должен быть получен в конечном результате? Следует выявить также основные взаимосвязи и взаимодействия между этими компонентами, т. е. определить функциональную структуру деятельности. Особое значение этот подход имеет, по-

видимому, в исследовании целостных проявлений человеческой активности, в частности, в трудовой и учебной деятельности» [12, с. 73].

Рассматривая здоровый образ жизни как поведение человека, В. В. Марков отмечает, что оно отражает определенную жизненную позицию, направленную на сохранение и укрепление здоровья и основанную на выполнении норм, правил и требований личной и общественной гигиены. По мнению А. В. Мартыненко, здоровый образ жизни – это все то, что в поведении и деятельности человека благотворно влияет на его здоровье [13]. Здоровый образ жизни, с точки зрения Ю. П. Лисицина, – это, прежде всего, деятельность, активность личности, группы людей, общества, использующих материальные, духовные условия и возможности в интересах здоровья, гармонического физического и духовного развития человека [14]. Изложенное позволяет нам трактовать здоровый образ жизни как деятельность человека, направленную на сохранение, приумножение здоровья и на гармоничное саморазвитие.

«Деятельность – это динамическая система взаимодействия субъекта с миром. В процессе этого взаимодействия происходит возникновение психического образа и его воплощение в объекте, а также реализация субъектом своих отношений с окружающей реальностью. Любой простейший акт деятельности является формой проявления активности субъекта, а это означает, что любая деятельность имеет побудительные причины и направлена на достижение определенных результатов. Побудительными причинами деятельности человека являются **мотивы** – совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих направленность деятельности. Именно мотив, побуждая к деятельности, определяет ее направленность, т. е. определяет ее **цели и задачи**» [15, с. 44]. Опираясь на вышеизложенное и определяя структуру здорового образа жизни в рамках деятельностного подхода, выделим следующие его компоненты: знаниевый, ценностно-мотивационный и собственно деятельностный.

### Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что здоровый образ жизни как система включает следующие элементы: соблюдение режима труда и отдыха, дозированной двигательной активности, занятия доступными видами спорта, умение снимать нервное напряжение, разумное использование средств закаливания, рациональное питание, отказ от вредных привычек. Деятельностный подход позволяет нам утверждать, что здоровый образ жизни как активная деятельность субъекта побуждается мотивами, определяющими ее направленность, в данном случае, на сохранение и приумножение здоровья.



Выделяя состав здорового образа жизни как интегративного личностного образования, остановимся на следующих компонентах:

знаниевый, включающий в себя научные и житейские знания об организме, природе, обществе и их взаимосвязи;

ценностно-мотивационный предполагает осознание: человеческой жизни и здоровья как наивысших ценностей; инструментальной значимости здорового образа жизни для сбережения и накопления здоровья; осмысленность жизни и стремление к саморазвитию;

деятельностный компонент включает в себя реализацию накопленных знаний на практике, организацию жизнедеятельности, самоконтроль за состоянием организма.

На наш взгляд, представленный компонентный состав может формироваться как с «нуля» (например, у младшего поколения), так и развиваться на уже сформированных, базовых началах (у подростков), проходя так называемое становление с последующим развитием. Для успешного становления здорового образа жизни необходимо педагогическое обеспечение этого процесса. В него будут входить специально разработанная программа мероприятий, направленная на формирование или повышение уровня уже сформированных компонентов, и методика педагогической работы, обеспечивающая реализацию данной программы. В качестве метода работы педагога может использоваться педагогическое сопровождение (данное направление подробно рассмотрено в трудах Е. А. Александровой) [16] как концепция деятельности, ориентированная на самостоятельность обучающихся.

#### Список литературы

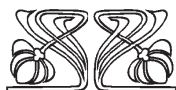
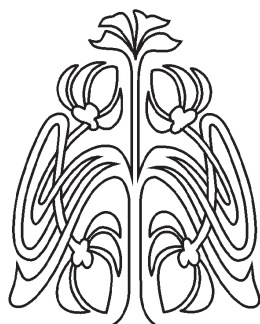
1. Кизелевйнен Л. М. Ценностно-смысловое отношение к здоровому образу жизни в физкультурно-образовательном процессе педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2012. 173 с.
2. Куправа А. Д. Развитие ценностного отношения к здоровому образу жизни в воспитании учащейся молодежи : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2005. 186 с.
3. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз» : дис. ... д-ра. пед. наук. Новосибирск, 2001. 367 с.
4. Долинский Г. К. К понятийному аппарату валеопсихологии. Здоровье и образование // Педагогические проблемы валеологии : материалы 2-й Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (25–27 марта 1997). СПб., 1997. С. 54–56.
5. Морозов В. И. Спорт, общество, человек. Минск, 1996. 116 с.
6. Физическая культура студента : учеб. / под ред. В. И. Ильинича. М., 2000. 448 с.
7. Акимов В. А. Педагогические условия формирования основ здорового образа жизни детей 9–10 лет на занятиях по физической культуре : дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2003. 181 с.
8. Головченко О. П. Формирование физической активности человека : в 2 ч. : учеб. пособие. 2-е изд., испр. Ч. I. Здоровье и здоровый образ жизни. Омск, 2004. 268 с.
9. Голиков Н. А. Культура здоровья школьников: сущность проблемы, стратегия решения. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/2002N4/p5-8.htm> (дата обращения: 11.02.2013).
10. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога. Тюмень, 2008. 190 с.
11. Магин В. А., Ахвердова О. А. К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/ТРФК/2002N9/p5-7.htm> (дата обращения: 05.02.2013).
12. Мильман В. Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности // Вопр. психологии. 1991. № 1. С. 71–80.
13. Мартыненко А. В., Валентик Ю. В., Полянский В. А. Формирование здорового образа жизни молодежи. М., 1988. 192 с.
14. Социальная гигиена (медицина) и организация здравоохранения : учеб. руководство / под ред. Ю. П. Лисицина. Казань, 1998. 698 с.
15. Маклаков А. Г. Общая психология : учеб. для вузов. СПб., 2008. 583 с.
16. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение развития индивидуальности у старшеклассников. М., 2009. 336 с.

#### References

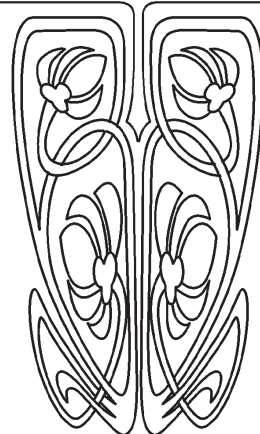
1. Kielevyajnen L. M. *Tsennostno-smyslovoe otnoshenie k zdorovomu obrazu zhizni v fizkul'turno-obrazovatel'nom protsesse pedagogicheskogo vuza: Dis. ... kand. ped. nauk* (Axiological attitude towards healthy lifestyle in phisycal training education of pedagogical college: Dis. ... cand. ped. sciences). Tver', 2012. 173 p.
2. Kuprava A. D. *Razvitie tsennostnogo otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni v vospitanii uchashchejsja molodezhi: Dis. ... kand. ped. nauk* (Development of axiological attitude towards healthy lifestyle in education of learning youth: Dis. ... cand. ped. sciences). Krasnodar, 2005. 186 p.
3. Abaskalova N. P. *Sistemnyj podkhod v formirovanii zdorovogo obraza zhizni sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa «shkola-vuz»: Dis. ... d-ra ped. nauk* (The system approach in formation healthy lifestyle of subject by educational process «school – college»: Dis. ... doct. ped. sciences). Novosibirsk, 2001. 367 p.
4. Dolinskij G. K. *K ponyatijnomu apparatu valeopsikologii (To valeopsychology's conceptual construct). Zdorov'e i obrazovanie. Pedagogicheskie problemy valeologii* (Health and education. Pedagogical problems of valeology). St. Petersburg, 1997, pp. 54–56.



5. Morozov V. I. *Sport, obshchestvo, chelovek* (Sport, society, person). Minsk, 1996. 116 p.
6. *Fizicheskaja kul'tura studenta: Ucheb. / pod red. V. I. Il'jinicha* (A student's physical culture: The study guide / Ed. V. I. Il'jinicha). Moscow, 2000. 448 p.
7. Akimov V. A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya osnov zdorovogo obraza zhizni detey 9–10 let na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture: Dis. ... kand. ped. nauk* (The pedagogical conditions of formation bases of 9–10-years-old children's healthy lifestyle on physical training lessons: Dis. ... cand. ped. sciences). Tula, 2003. 181 p.
8. Golovchenko O. P. *Formirovanie fizicheskoj aktivnosti cheloveka: Uchebnoe posobie. : V 2 ch. 2-e izd., ispr. Ch. 1. Zdorov'e i zdorovyj obraz zhizni* (Formation a person's physical activity: The study guide : In 2 p. 2 ed. Part. 1. Health and healthy lifestyle). Omsk, 2004. 268 p.
9. Golikov N. A. *Kul'tura zdorov'ya shkol'nikov: sushchnost' problemy, strategiya resheniya* (The culture of schoolchildren's health: the problem's essence, the solution's strategy), available at: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/2002N4/p5-8.htm>
10. Malyarchuk N. N. *Kul'tura zdorov'ya pedagoga* (The culture of a teacher's health). Tyumen', 2008. 190 p.
11. Magin V. A., Akhverdova O. A. *K issledovaniyu fenomena «kul'tura zdorov'ya» v oblasti professional'nogo fizkul'turnogo obrazovaniya* (The investigation of «health's culture» phenomenon in sphere of professional physical training education), available at: <http://lib.sportedu.ru/press/TPFK/2002N9/p5-7.htm>
12. Mil'man V. Je. *Komponenty i urovni v funktsional'noj strukture deyatel'nosti* (Components and levels in activity's functional structure). *Voprosy psihologii* (Questions of Psychology), 1991, no. 1, pp. 71–80.
13. Martynenko A. V. *Formirovanie zdorovogo obraza zhizni molodezhi* (Formation youth's healthy lifestyle). Moscow, 1988. 292 p.
14. Lisitsin Ju. P. *Sotsial'naya gigiena (meditsina) i organizatsiya zdavoohraneniya: Ucheb. rukovodstvo* (Social hygiene {medicine} and organization of health service: The study guide). Moscow, 1998. 698 p.
15. Maklakov A. G. *Obshchaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov* (General psychology: The study guide for universities). St. Petersburg, 2008. 583 p.
16. Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya individual'nosti u starsheklassnikov* (Pedagogical support of individuality's development of senior high school students). Moscow, 2009. 336 p.



**ПРИЛОЖЕНИЯ**



**Подписка на 1-е полугодие 2014 года**

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,  
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

**Адрес редакции:**

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 52-26-85, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmepsy@mail.ru