



СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Ротмирова Е. А. Специфика культурно-диалогичной среды развития профессионализма современного педагога 5

Кузибецкий А. Н. Постиндустриальная система дополнительного профессионального образования в информационном обществе: акмеологический аспект 11

Обласова Т. В. Гуманитарная интерпретация учебно-информационных умений школьников в информационную эпоху 15

Науменко Ю. В., Науменко О. В. Здоровьеформирующее образование как предмет подготовки современного педагога 21

Шемякина И. Е. Формирование и развитие компетенций самоорганизации и самоуправления 29

Барашкина С. Б., Барашкин А. А. Технология проблемно-диалогического обучения как средство развития деятельностных компонентов в образовании 33

Фирсова Т. Г. Концептуальные основы моделирования курса «Педагогическое мастерство акмеолога чтения» 37

Милехин А. В., Милехина И. А. Темпоральные основы повышения акме уровня лыжника-гонщика 40

Психология социального развития

Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. О некоторых резервах фундаментализации профессиональной подготовки психолога в современном вузе 44

Арендчук И. В. Психологические риски образовательной среды вуза 48

Константинов В. В., Осин Р. В. Особенности отношения к мигрантам в условиях медиавоздействия 53

Бочарова Е. Е. Временная перспектива личности студента с разным уровнем адаптационной готовности 57

Акименко А. К. Стратегии адаптивного поведения студенческой молодежи и их характеристика 63

Пацыба В. И. Ценностная структура личности и ненормативное речевое поведение 74

Вагапова А. Р. Социально-психологические характеристики конфликтного взаимодействия в супружеских парах 77

Кацера А. А., Кобзарь А. В. Предикторы успешного брака в представлениях личности разновозрастных групп 85

Григорян Э. Г. Особенности внимания в профессиональной деятельности специалистов медицинских учреждений 91

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

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823, раздел 23 «Образование. Педагогика». Журнал выходит 4 раза в год

Заведующий редакцией
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Степанова Наталья Ивановна

Верстка
Багаева Ольга Львовна

Технический редактор
Ковалева Наталья Владимировна

Корректор
Юдина Инна Геннадьевна

Адрес редакции:
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Издательство Саратовского университета
Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

Подписано в печать 17.03.2014.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. (12,25).
Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано в типографии
Издательства Саратовского
университета

© Саратовский государственный университет, 2014



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (REFERENCES). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (100–180 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через точку с запятой, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именования разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <http://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Akmeology

Elena A. Rotmirova. Specification of Cultural and Dialogical Environment for Professional Development of a Modern Teacher 5

Alexandr N. Kuzibetsky. Post-industrial System of Additional Professional Education in the Information Society: Acmeological Aspect 11

Tatiana V. Oblasova. Humanitarian Interpretation of Academic and Information Skills of School Students During the Information Age 15

Yuri V. Naumenko, Olga V. Naumenko. Health-Forming Education as a Subject of Modern Teacher's Training 21

Irina E. Shemyakina. The Formation and Development of Self-Organization and Self-Management Skills 29

Svetlana B. Barashkina, Alexey A. Barashkin. Technology of Problem-Dialogical Training as Means of Activity Components' Development in Education 33

Tatiana G. Firsova. Conceptual Framework of «Pedagogical Skills of a Reading Acmeologist» Course Design 37

Aleksandr V. Milehin, Irina A. Milehina. Temporal Foundations of Acme Level Increase in Racing Skiers 40

Social Developmental Psychology

Vladimir A. Mazilov, Yuriy N. Slepko. On Some Reserves of Psychologists' Professional Training Fundamentalization at a Modern Institution of Higher Education 44

Irina V. Arendachuck. Psychological Risks of Higher Education Institution's Educational Environment 48

Vsevolod V. Konstantinov, Roman V. Osin. Particularities of Attitude to Migrants under Media-Impact Conditions 53

Elena E. Bocharova. Temporal Perspective in Students with Different Levels of Adaptational Readiness 57

Anastasiya K. Akimenko. Strategies of Adaptation Behavior of Students Youth and Their Characteristic 63

Vadim I. Patsyiba. Axiological Structure of Personality and Non-normative Speech Behavior 74

Alfiya R. Vagapova. Social and Psychological Characteristics of Conflictive Interaction in Married Couples 77

Anzhelika A. Katsero, Anastasia V. Kobzar'. Predictors of Successful Marriage as Perceived by Mixed-age Groups Representatives 85

Emma G. Grigoryan. Peculiarities of Attention in Professional Activity of Medical Institutions' Staff 91



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ»**

Главный редактор

Чумаченко Алексей Николаевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Стальмахов Андрей Всеволодович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Халова Виктория Анатольевна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Бабков Лев Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)

Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)

Данилов Виктор Николаевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ивченков Сергей Григорьевич, доктор соц. наук, профессор (Саратов, Россия)

Коссович Леонид Юрьевич, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA SARATOVSKOGO UNIVERSITETA. NEW SERIES»**

Editor-in-Chief – Chumachenko A. N. (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Stalmakhov A. V. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Khalova V. A. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

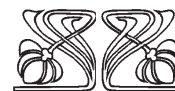
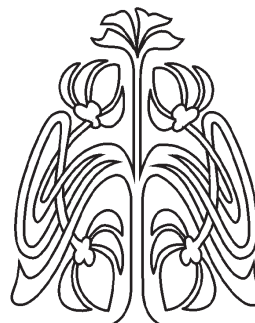
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

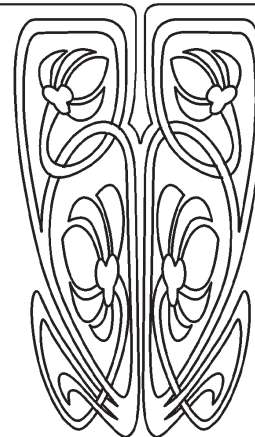
Ustyantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)

Александрова-Хауэлл Мария, M.S, Оклахомский государственный университет (Оклахома, США)

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Витрук Эвелин, доктор психол. наук, профессор (Лейпциг, Германия)

Гарбер Илья Евгеньевич, кандидат психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Домбровскис Валерийс, Ph.D, доцент (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)

Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

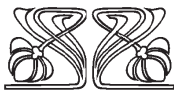
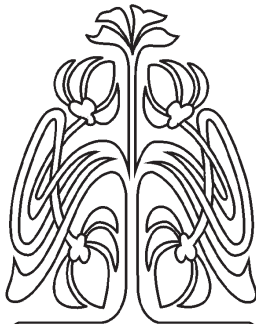
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Фулоп Марта, Ph.D, профессор, Университет Этвеш Лорана, Институт когнитивной нейронауки и психологии Венгерской академии наук (Будапешт, Венгрия)

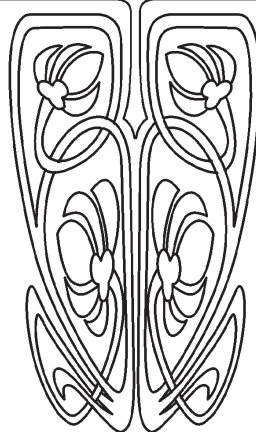
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)

Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**



**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA SARATOVSKOGO UNIVERSITETA. NEW SERIES.
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

Editor-in-Chief – Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Bocharova E. E. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Akopov G. V. (Samara, Russia)
Aleksandrova-Howell M. (Oklahoma, USA)
Arendachuk I. V. (Saratov, Russia)
Vitruk E. (Leipzig, Germany)
Garber I. E. (Saratov, Russia)
Grigorieva M. V. (Saratov, Russia)
Demakova I. D. (Moscow, Russia)
Dombrovskis V. (Daugavpils, Latvia)
Znakov V. V. (Moscow, Russia)

Leonov N. I. (Izhevsk, Russia)
Panov V. I. (Moscow, Russia)
Polyakov S. D. (Ulyanovsk, Russia)
Rahimbaeva I. E. (Saratov, Russia)
Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)
Fülöp M. (Budapest, Hungary)
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)
Chernikova T. V. (Volgograd, Russia)
Yanchuk V. A. (Minsk, Belarus)



АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНО-ДИАЛОГИЧНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Е. А. Ротмирова

Ротмирова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и частных методик, Минский областной институт развития образования, Беларусь
E-mail: elena-rotmirova@rambler.ru

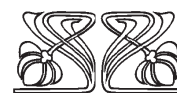
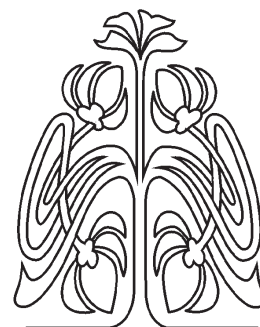
Изложены данные теоретического анализа проблемы организации культурно-диалогичной среды развития профессионализма педагога. Раскрыта специфика становления учителя как профессионала, выбора профессиональной позиции. Представлено понимание культурно-диалогичной среды как культурных динамичных условий профессионального развития педагогов в ценностно-ориентированных ситуациях диалога и сотворчества. Описаны характеристики культурно-диалогичной среды, обеспечивающие становление культурно-педагогического стиля деятельности учителя. Автор приходит к выводу о необходимости создания культуротворческих, смысловых условий, определяющих функциональный характер культурно-диалогичной среды развития профессионализма учителя.

Ключевые слова: профессионально-педагогический успех, профессионально-личностный комфорт, педагогическое искусство, культурная среда, культурно-педагогический стиль деятельности, индивидуальный культурный код деятельности.

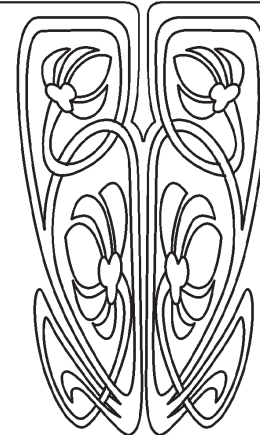
Введение

Основные идеи глобализации, мультикультурности, культуросообразного проектирования пространства жизнедеятельности ориентируют современные образовательные системы на опережающее развитие, самоидентификацию; актуализируется необходимость существования специалиста образования как проводника и транслятора культуры. Культура выступает как модель поэтапного развития успешного профессионального будущего. Профессиональный успех формирует внутренний ожидаемый и внешний транслируемый и воспринимаемый образ педагога. Всё это позволяет говорить о необходимости аксиологического и культурологического обоснования развития возможностей для становления успешной, высокообразованной личности учителя, который способен воспринимать и относиться к процессу и результату своей профессиональной педагогической деятельности как к сотворческому культурному образцу. В соответствии с уже существующими специфическими установками на культуру профессиональной деятельности, причём со строго ориентированной ценностной направленностью, обеспечивается возможность отображения всех ведущих характеристик этого процесса, узаконивания основных процедур педагогической практики. Через активизацию процессов прогнозирования и предвидения, осмысления, постановки цели и проектирования, рефлексии и экспертирования можно достигнуть продуктивности профессионального труда учителя, обоснованного выбора активных методов, приёмов, форм, средств.

Следует отметить, что показателем развития культуры личности в целом выступает мера разносторонней творческой активности [1].



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





В качестве меры овладения чем-либо, синонима «степени полноценности знаний, умений, способностей, ценностных ориентаций», гармонизирующих процесс профессионально-творческого становления современного учителя-практика, призвана выступать «культура», которую следует рассматривать как культуру саморазвития, в составе которой потребности в профессиональном самосовершенствовании и степень осознания, самопознания своих сильных и слабых профессиональных качеств [2].

Профессионально-педагогическая культура личности

Как считает Н. Е. Седова [1], профессионально-педагогическая культура личности отображает системное единство структурных компонентов (педагогических ценностей, технологий, сущностных сил) и функциональных (гносеологической {методологической, исследовательской, интеллектуальной, проектной культуры}; гуманистической {нравственной, гуманитарной, духовной культуры}; коммуникативной {речевой культуры, культуры общения, культуры межнационального общения}; обучающей {дидактической, технологической и методической культуры}; воспитывающей {культуры воспитания}; нормативной {правовой, управленческой, культуры организации педагогического труда, культуры поведения}; информационной {мониторинговой, инновационной, диагностической и компьютерной культуры}), связей, ориентированных на творческую реализацию в разнообразных видах педагогической деятельности.

В. А. Слостенин модель педагогической культуры предлагает рассматривать как системное образование, в составе которого – профессионализм учителя (искусство формирования у учащихся готовности к продуктивному решению задач в отведённое время) и профессионализм деятельности (умение средствами учебного предмета развивать личность учащегося) [3]. Вышеназванные сущностные характеристики в полной мере могут проявиться как две стороны культуры продуктивной педагогической деятельности только в системном, диалогическом и динамичном образовательном пространстве.

Культурно-диалогичная среда развития профессионализма современного педагога

Особым системным новообразованием, транслирующим требования педагогической культуры учителя, может выступить культурно-диалогичная среда. Под ней мы понимаем культурные динамичные условия профессионального развития педагогов в ценностно-ориен-

тированных ситуациях диалога и сотворчества. Необходимый эффект от их функционирования в полной мере будет достижим вследствие закономерной, управляемой *реализации* образовательных ситуаций и частных индивидуальных культурных кодов профессионального движения. Полагаем, что индивидуальный профессиональный код должен рассматриваться в качестве избранного педагогом специфического авторского способа культурной профессиональной самоорганизации. В этом случае возникает задача разработки универсальной модели, на основании которой современные педагоги в полной мере смогут реализовать свои диалогические потребности и мотивы (например, коммуникации, сотрудничества, самоутверждения, сотворчества, игры, самореализации, саморазвития) на авторском творческом уровне.

Проблема построения и реализации образа культурно-диалогичной среды, обеспечивающей должный уровень активизации развития профессионализма современного учителя, требует учёта всех факторов, противоречий, вызванных средовыми факторами существования и развития профессиональной деятельности, запросами системы образования, имеющихся конфликтов внутренних и внешних целей конкретного педагогического сообщества. Педагог как проводник культуры, посредник между учащимися и культурно-ориентированной образовательной практикой должен обеспечить на занятиях различного уровня и типа соответствующие для её реализации условия. В этом случае эффективности решения поставленных проблем будет способствовать нивелирование следующих противоречий:

во-первых, между запросами общества, ориентированными на обеспечение условий для развития культурно-ориентированного образовательного процесса, управляемого активным, творчески мыслящим педагогом, и существующим положением в системе современного образования, основная цель которого в смещении акцентов с овладения учащимися отдельными операциями и действиями на освоение ими целостного культурного процесса преобразования и изменения информации, материалов и средств;

во-вторых, между потребностью общества в эффективной подготовке педагогов к осознанному, конструктивному, творческому, гуманистически направленному отношению к собственной профессиональной деятельности и современной педагогической практикой, которая характеризуется излишней формализованностью, акцентуацией внимания на оформительской и оценочной деятельности («правильное» оформление поручных и календарно-тематических планов, портфолио учителя, карт анализа успеваемости школьников и т.д.);



в-третьих, между существующими требованиями к подготовке учащихся, призванной актуализировать основы развития и реализации культурных способов действий, обеспечивать овладение учащимися логикой и принципами решения жизненно важных проблем, и недостатком внимания к развитию профессионализма, отсутствием ценностно-смысловой направленности индивидуального профессионального стиля и развития культуры своей деятельности педагогами.

Это подтверждает важность создания (в ситуациях функционирования определённого сообщества преподавателей, специалистов системы дополнительного образования взрослых, педагогов-практиков и учащихся) культурно-диалогичной среды, характеризующейся критериями целостности, открытости, динамичности, адаптивности, кооперации, культуру- и смыслотворчества, когнитивности, продуктивности. Четыре основные средовые ниши (субъектно-смысловая, предметно-пространственная, культурно-образовательная, презентационно-продуктивная) определяют культурную целеценностную основу её продуктивной направленности и диалогического режима.

В данной статье считаем возможным особое внимание уделить презентационно-продуктивной нише. Учитывая, что эпицентром этой функциональной среды является, прежде всего, педагог, творящий и транслирующий на различных уровнях культуру деятельности, она призвана презентировать опредмеченные образцы культурной педагогической практики, продукты профессионального творчества. Структуру данной ниши образует синтез следующих компонентов: культурно-педагогического стиля деятельности (образа деятельности), педагогического искусства (функционального мастерства), профессионально-педагогического успеха (продуктивности деятельности) и профессионально-личностного комфорта (гармонии субъектно-смыслового и предметно-пространственного ресурсов).

В ходе разрешения профессиональных или любых других затруднений образовательной практики происходят саморазвитие, самоактуализация учителя, построение культурного образа профессионального обогащения, осознание возможности самопроектирования личного профессионального стиля, обеспечивающего логическую завершённость и должный смысл профессиональных действий. В рамках того или иного стиля педагогической деятельности порождаются все другие элементы творчества учителя. Культурно-педагогический стиль деятельности учителя (в отличие от стиля личности педагога) представляет собой обобщённый образ системы педагогических норм и инстру-

ментария, обусловленный ведущей идеей диалогичности педагогического творчества. Творческая активность выступает интегральным показателем эффективности целенаправленной, оригинальной деятельности. Самым высоким уровнем педагогического творчества является уровень мастерства, эстетичности.

В организованной культурно-диалогичной среде учитель в ходе становления стиля собственной деятельности как целенаправленного, многофакторного процесса призван выступить в двух ролях: обучающего и ученика, так как его творческая активность лежит в основе профессионального педагогического развития. Соответственно, ведущим требованием к развитию стиля деятельности учителя станет синтез информационно-знаний ресурса и практического педагогического опыта, реализуемого на творческом уровне организации образовательной деятельности через совершенствование процессов самообразования и самореализации. Приёмы стимулирования самоутверждения и самореализации, используемые в практике образовательной деятельности, позволят увеличить эффект свободного профессионального самовыражения; педагогический опыт предстанет в качестве средства трансляции культуры деятельности.

Очевидно, стиль определяет целостный динамичный образ учителя, учитывающий шкалу ценностных приоритетов, специфику его индивидуального педагогического искусства, определяемого системой методов, методик, технологий работы. Персональный стиль деятельности как показатель освоения педагогической культуры обуславливается уровнем развития системы непрерывного профессионального образования, конкретными региональными условиями реализации педагогической практики и индивидуальным культурным кодом профессиональной деятельности учителя. Между тем проблемным моментом является совмещение стилей дополнительного образования педагогов, практико-ориентированной педагогической деятельности учителя с методами, методиками, технологиями обучения учащихся (как условиями реализации и развития совместного, диалогического продуктивного образовательного процесса). По мнению С. И. Гессена, цель педагогики как науки о должном – решать задачи: как поступать? Сделать безотчётную деятельность сознательной, а безыскусную работу – искусной [4]. Педагогическое искусство – способ окультуривания педагогической практики, культуротворческой связи между преподавателем и группой обучающихся, где сам культурный образец педагогического творчества играет роль сигнала как материальной основы знаниево-информационного потока, способного целенаправленно управлять содеятельностью.



Акты управления и соуправления, достижения равной ответственности и диалогичности должны быть направлены на создание и сохранение модели, совершенствующейся в этом процессе на основе опыта предвидения возможных результатов. Основное содержание информации, адекватной логике культурного развития, составляют самостоятельно и совместно открытые педагогами (в позиции преподавателя или обучающегося) знания о способах действий, характеризующие культурную практику управления деятельностью. Упорядоченность, диалогичность образовательных процедур возникает при непрерывной циркуляции знаниевых сообщений, опыта между всеми субъектами этих процессов.

Таким образом, педагогическое искусство (мастерство) как вершина, к которой педагог стремится всю свою профессиональную жизнь, складывается из процессов образования, самообразования, самосовершенствования. Самоуправление содействует успешности этих действий. По мнению В.С. Стёпина, успех любой преобразующей деятельности приводит к позитивным результатам как для конкретного человека, так и для всего социального прогресса [5]. Считаем, что профессионально-педагогический успех – это качество, формирующееся на основе реализации культурного индивидуального профессионального кода, обуславливающего достижение продуктивности педагогической деятельности.

Преобразующая продуктивная деятельность учителя предстанет как управляемый процесс, функционирующий в ситуациях своевременного реагирования и конструктивного самостоятельного решения возникающих проблем образовательной практики. Если одна сторона этого процесса определяется степенью осознания субъектом его важности, то другая – результатом принятия активной деятельностной позиции по отношению к нему. Эффект от такой деятельности должен зависеть от актуализации этого процесса во внешнем плане и дальнейшей интериоризации, приводящей к преобразованию внешних процессов внешними вещественными объектами в происходящие во внутреннем плане. Через приёмы демонстрации культурных образцов построения образовательных действий и их продуктов осуществляются презентация и транслирование, открытая диагностика образовательного процесса. Успех как форма реализации культурного кода педагогической деятельности обеспечивается системой возможностей педагога, его опыта и занимаемых в образовательном процессе позиций.

Достижение успеха зависит от степени самосознания личности, представлений об уровне развития персонального педагогического искусства, осознания социальной ценности культуросообразного стиля педагогического творчества.

Если учесть, что человеческая культура в целом связана с эмоциональным строем [5], то устойчивые представления о педагогическом успехе формируются в условиях понимания ценности педагогической культуры и профессионально-личностного комфорта.

Профессионально-личностный комфорт предполагает гармоничное соотношение субъектно-смыслового ресурса и возможностей предметного пространства, в котором реализуется развивающийся образовательный процесс. Главными требованиями к его продуктивности должны быть положительная субъектно-смысловая направленность, духовное удовлетворение педагогов. Таким образом, происходит ценностно-смысловое самоопределение субъектов относительно сформированности профессионально-педагогической культуры (методологический, рефлексивный, проектный, коммуникативный компоненты) [1].

Показателем профессионально-личностного комфорта, обуславливающим стремление к достижению успеха, думается, должна быть мотивационная направленность, в составе которой: 1) потребность в достижении цели деятельности; 2) интерес; 3) личностный смысл; 4) стремление к совершенствованию деятельности. Регулятором запуска активно-деятельного процесса, условием успешного достижения поставленных целей образовательной деятельности является эмоционально-волевая потребность, обеспечивающая оптимистическую настроенность, направленность волевых усилий, сознательность учителя. Осознание педагогом смыслов профессионального самосовершенствования обуславливает ценностную направленность. Очевидно, в центре этого процесса должен быть педагог как субъект, способный сам проектировать и создавать педагогическую культуру, стремиться к изменению и актуализации своей субъектности. Именно личностные ориентации, проявляющиеся в ходе образовательного процесса, могут стать одним из важнейших критериев педагогической деятельности, реализуемой на основе смысловости.

Каждый учитель вправе для себя избрать позицию (относительно уровня творчества и ценностных педагогических приоритетов) и в соответствии с этим строить свою деятельность в рамках определённой творческой педагогической группы. Выбор направления и состава может быть обусловлен задачами профессиональной деятельности:

молодые специалисты: имеют небольшой стаж работы, адаптируются в своей профессиональной практике, чаще всего выполняют свою работу как исполнители на репродуктивном уровне, презентуют свой опыт только педагогу-куратору, отдельным коллегам;



специалисты (опытные педагоги): имеют большой стаж работы, реализуют свою профессиональную деятельность по образцу-аналогу на репродуктивном уровне; избирательно подходят к распространению своего опыта работы (например, через открытые занятия), но успешно выполняют основную деятельность: организуют учебную работу, готовят учащихся к олимпиадам, конкурсам, решению тестовых заданий и т.п.;

педагоги-методисты: имеют опыт работы, достаточный для распространения, транслирования успешной практики своей деятельности или продуктивного педагогического опыта других: например, через открытые занятия, мастер-классы, руководство школой молодого специалиста, публикацию статей, буклетов, рекомендаций и т.п.; свою профессиональную деятельность реализуют на поисковом уровне;

педагоги-исследователи: имеют опыт работы, который позволяет самостоятельно в рамках педагогического эксперимента выявлять проблемы профессиональной деятельности, исследовать перспективные пути их решения, на авторском уровне научно обосновывать, презентировать и транслировать результаты своих исследований через научно-методические журналы, сборники конференций и другие средства. Такие педагоги могут руководить НИР школьников, внедряют результаты своей исследовательской деятельности сами, в сотворчестве со своими коллегами, учёными;

педагоги-проектировщики: имеют опыт профессиональной деятельности, который позволяет на авторском уровне самостоятельно исследовать, отбирать для решения проблемы педагогической практики, ставить конкретные педагогические цели и достигать их через моделирование, конструирование и проектирование; имеющийся проектный потенциал направляют на выявление и проектное решение образовательных проблем. Эти педагоги презентуют и транслируют не только отдельные разработки своей педагогической деятельности (поурочный план-конспект, технологическую карту или модель, визитку занятия, раздаточный материал к уроку и т.д.), но и авторские образовательные (учебные, дидактические, воспитательные, педагогические, методические) проекты, содержащие обоснованные рецепты внедрения продуктов профессиональной деятельности в любую образовательную среду; внедряют проекты самостоятельно или в сотворчестве с другими педагогами-практиками, учёными. Причём проектный способ организации деятельности может получить своё продуктивное развитие не только на уровне отдельного учителя (как организатор образовательных процедур он разрабатывает образовательный проект, готовит проектные

описания и предписания к отдельным краткосрочным работам и операциям), но и на уровне всего учреждения образования (например, социокультурные проекты школы).

В отличие от других типов деятельности, например планирования, проектирование в соответствии с чётким временным графиком содержит подробные описания выполнения и анализа, реконструкции каждого этапа педагогической деятельности. Если продукты конструкторской деятельности должны быть обязательно материализованы в виде определённого образца, то продукты проектной могут быть представлены в информационно-описательной, модельной, знаково-графической форме. Если исследовательская деятельность, которая индивидуальна по своей сути, нацелена на изучение перспективных путей достижения задуманного через целеполагание, выдвижение гипотезы, всестороннее и последовательное рассмотрение проблемы, имеет вероятностный характер, то проектная направлена на обязательное поэтапное решение проблемы через постановку адекватной ожидаемому результату цели, построение его модели и получение необходимого результата. Цель любого проекта – раскрыть представление о реальном результате, нивелировать огрехи и создать базу для воплощения замысла. *Среди важнейших задач педагога-проектировщика:* изучение конкретных «потребителей» проектного продукта (целевой аудитории), разработка проектных стратегий, общего стиля реализации разработанного проектного материала, проектирование средств учения или преподавания, определение стратегий промежуточного или итогового анализов результатов.

Продуктивная профессиональная деятельность фрагментирует культурно-диалогичную среду, формируя из её материала предметные структуры [5], а именно: предметный ярус образует материальный педагогический инструментарий, внешние продукты педагогического творчества (например, портфолио, методические пособия и т.п.). Образцом такого наполнения могут быть продукты проектного творчества педагога в виде инфокарт, маршрутных карт урочных и внеурочных занятий.

В условиях культурно ориентированного диалогичного образовательного процесса в ходе непосредственной образовательной практики в школе педагогом (по аналогии) создаётся новая культурно-управленческая форма, реализуемая на основе ценностно значимой интеграции трёх уровней управления: учитель, учитель и учащиеся (совместно), учащиеся. Внешние продукты определённой области культурно-педагогического творчества, такие, например, как представленный образец или педагогические проекты в целом, дидактические сценарии при-



званы транслировать образцы культурной практики управления педагогической деятельностью. Процесс, отличающийся необходимостью привлечения разработанной системы культурных средств, которые призваны служить оснащению последовательных процедур проблемного раскрытия и предъявления содержания образования, происходит в установленном порядке через реализацию проблемно-содержательных процедур. Вследствие этого узаконивается признание выработанных социальной средой ценностей и норм, открытого культурного представления полученных продуктов.

Заключение

Таким образом, в организованных предметно-пространственных условиях, в ситуациях выполнения, упорядочения образцов педагогического творчества образовательная практика способствует профессиональному самовыражению учителя. Учитывая, что субъективное состояние всегда имеет непосредственную связь с окружающей обстановкой, возможность его обогащения через внешние продукты является одним из требований педагогического развития. Это позволяет создавать и удерживать общий положительный эмоционально-ценностный фон, творческий стиль работы.

С целью непрерывного совершенствования профессиональной диалогической культуры педагога мы полагаем, что доминирующее положение должен занимать исследовательский и проектировочный профессиональные стили как определяющие факторы повышения эффективности, качества педагогического процесса. Через выбор наиболее продуктивных образовательных процедур обеспечиваются комфортные условия для реализации творческой профессиональной деятельности.

В заключение следует ещё раз акцентировать внимание на высказанной нами идее о необходимости создания культурно-творческих, смысловых условий, определяющих функциональный характер культурно-диалогичной среды развития профессионализма учителя. Как сфера развития искусства диалогичности профессиональной деятельности она позволит педагогам с разными индивидуальными стилями работы выбрать линию дополнительного образования, самообучения и обучения учащихся в соответствии с их стилевыми особенностями и ценностно-смысловыми предпочтениями. Тем самым может быть реализована вариативная программа культурного развития, направленная на совершенствование в условиях культурно-диалогичной среды на определённом уровне базовых механизмов профессионального поведения конкретного педагога. Современные

педагоги должны быть готовы к межкультурному общению, творчеству в условиях открытого глобального пространства профессиональной и жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Седова Н. Е. Основы практической педагогики: учеб. пособие М., 2008. 192 с.
2. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. Казань, 2000. 608 с.
3. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Завуч. Управление современной школой. 2009. № 6. С. 79–94.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию М., 1995. 448 с.
5. Стёпин В. С. Философия в эпоху перемен // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7: Философия. 2006. № 4. С. 18–34.

Specification of Cultural and Dialogical Environment for Professional Development of a Modern Teacher

Elena A. Rotmirova

Minsk Regional Institute of Educational Development, Belarus
88 P. Glebki, Minsk, 220104, Belarus
E-mail: elena-rotmirova@rambler.ru

The article presents analysis of the problem of organization of cultural and dialogical environment for professional development of a modern teacher. The study describes specifics of teacher's evolution as a professional, choice of his/her professional position. The article presents our understanding of cultural and dialogical environment as cultural dialogical conditions for teachers' professional development in value-oriented situations of dialog and co-authorship. Characteristics of cultural and dialogical environment, which provide the establishment of cultural and pedagogical style of teacher's activity, are described. The author comes to the conclusion that it is necessary to organize cultural, creative, and notional conditions, which define functional character of cultural and dialogical environment for teachers' professional development.

Key words: professional and pedagogical success, professional and personal comfort, pedagogical art, cultural environment, cultural and pedagogical style of activity, individual cultural code of activity.

References

1. Sedova N. E. *Osnovy prakticheskoy pedagogiki: ucheb. posobie* (Elements of practical pedagogy: the study guide). Moscow, 2008. 192 p. (in Russian).
2. Andreev V. I. *Pedagogika: uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* (Pedagogy: the study course for creative self-development). Kazan', 2000. 608 p. (in Russian).
3. Slastenin V. A. *Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tur.* (A teacher's professionalism as phenomenon of pedagogic culture). *Zavuch. Upravlenie sovremennoy shkoly* (A deputy principal. Management of a modern school). 2009, no. 6, pp. 79–94 (in Russian).



4. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* (Elements of pedagogy. Elements of applied philosophy). Moscow, 1995. 448 p. (in Russian).
5. Stepin V. S. *Filosofiya v epokhu peremen* (Philosophy

at changes epoch). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7.: Filosofiya*. (The bulletin of Moscow University. The series 7.: Philosophy). 2006, no. 4, pp. 18–34 (in Russian).

УДК 378.0

ПОСТИНДУСТРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ



А. Н. Кузибецкий

Кузибецкий Александр Николаевич – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием, проректор по учебно-методической работе, Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия
E-mail: kuzibetskiy@mail.ru

Проанализированы ключевые функции постиндустриальной системы дополнительного профессионального образования. Представлена модель акмеологического восхождения работника образования, овладевающего соответствующими уровнями личностно-профессионального развития на пути к своему «акме». Описаны тенденции персонификации и изменения в целях, содержании, технологиях и формах реализации программ дополнительного профессионального образования. Показано, что результатом овладения определенным уровнем личностно-профессионального развития выступает соответствующее новообразование, «ядро» которого образует приобретенный работником опыт владения и осуществления компетенций, предъявляемых ему ситуациями жизнедеятельности в профессии.

Ключевые слова: акмеологическое восхождение, личностно-профессиональное развитие, персонификация в сфере повышения квалификации, человек культуры информационного общества.

Введение

Источниками развития современной системы дополнительного профессионального образования являются: переход к информационному обществу и формирование адекватной ему постиндустриальной системы образования, изменения в содержании предмета труда работников образования, предъявление им новых компетенций и квалификационных требований, вхождение России в Болонский процесс и модернизация системы высшего профессионального образования. В этих условиях востребована постиндустриальная система дополнительного профессионального образования, способная подготовить кадровый резерв для инновационной экономики и информационного общества, формирующихся в России. Социально-экономический запрос системе дополнительного профессионального образования

заключается в обеспечении личностно-профессионального развития руководящих и педагогических работников с целью приобретения ими необходимой компетентности в решении управленческих и образовательных проблем, связанных с поддержкой становления ученика как человека культуры информационного общества. Адекватно реагировать на такой социально-экономический запрос сможет система дополнительного профессионального образования, опирающаяся на гуманитарно-целостную парадигму и реализующаяся на практике в виде культурно-компетентностной образовательной модели.

Культурно-компетентностная модель дополнительного профессионального образования руководителей и педагогов

Культурно-компетентностная модель дополнительного профессионального образования руководителей и педагогов, которую мы разрабатываем на кафедре управления образовательными системами во взаимодействии с кафедрой педагогической психологии, должна обеспечивать высший уровень готовности и способность работника формировать в образовательном учреждении пространство становления ученика, обладающего качествами человека культуры информационного общества. Этими качествами должен обладать и сам работник – руководитель, педагог.

Научную основу культурно-компетентностной образовательной модели образуют положения гуманитарно-целостной парадигмы, в рамках которой термин «гуманитарность» мы наполняем специфическим содержанием. Для нас это – *целевая ориентация на целостного человека*, находящегося в диалоге и взаиморазвитии с Миром. Именно такой человек мыслится носителем ценностей формирующейся культуры информационного общества, способным быть создающим субъектом в информационной среде обитания, безопасным для себя, для других и для цивилизации.



В этом контексте социально-педагогическим идеалом в постиндустриальной системе дополнительного профессионального образования выступает работник образования как человек культуры информационного общества. Кроме способности взаиморазвития с Миром его отличает ответственное и нравственно оправданное поведение в различных ситуациях личностной и профессиональной самореализации. Эти свойства работника концентрируются в его интегральной личностно-профессиональной компетентности [1]. Нацеленность на ее приобретение выступает важнейшим целевым ориентиром личностно-профессионального развития руководителей и педагогов в постиндустриальной системе дополнительного профессионального образования, что проявляется в изменении ее ключевых функций. На первый план выходят: 1) обеспечение непрерывности профессионального образования работников; 2) их поддержка на индивидуальном маршруте личностно-профессионального развития; 3) помощь работникам образования в формировании личного опыта осуществления новых компетенций и в приобретении интегральной личностно-профессиональной компетентности.

Рассмотрим содержательную специфику этих функций: обеспечение непрерывности профессионального образования предполагает: а) учет специальности (квалификации) или академической степени, полученной ранее работником при обучении в учреждении высшего (или среднего) профессионального образования; б) компенсацию «дефицитов» подготовки в вузе/ссузе и затруднений, связанных с профессиональной деятельностью; в) учет особенностей профессиональной квалификационной группы, к которой по должности принадлежит работник; г) учет заказа работодателя слушателем и требований ситуации на образовательном рынке труда.

Необходимость поддержки работника на индивидуальном маршруте личностно-профессионального развития предусматривает создание условий для восхождения по ступеням акмеологического роста. В этом смысле «сверхзадачей» постиндустриальной системы дополнительного профессионального образования является обеспечение достижения каждым работником своего «акме». Опираясь на акмеологические и психологические концепции становления личности профессионала [2], мы научно обосновали модель «Лестница акмеологического восхождения работника», которая включает следующие ступени: функционер, специалист, профессионал, мастер, модератор, консультант и эксперт по развитию образовательных систем.

В рамках исследования нами определено, что помощь работникам образования в формировании личного опыта осуществления новых компетенций и в приобретении интегральной личностно-

профессиональной компетентности может быть эффективной при учете: 1) разнообразия видов опыта, приобретаемого работниками образования; 2) соответствия вида приобретаемого опыта специфике акмеологических ступеней, достигнутых работниками в процессе личностно-профессионального развития; 3) неоднородности интегральных проявлений приобретенного опыта и его взаимосвязи с установленными квалификационными категориями.

Необходимость реализации ключевых функций задает приоритеты в проектировании целей и содержания дополнительного профессионального образования, технологий образовательной деятельности. В частности, образовательные программы дополнительного профессионального образования разрабатываются как ступенчатые – повышения квалификации (переподготовки) работников. В нашем исследовании основу их проектирования составляет модель уровней личностно-профессионального развития, предусматривающая продвижение работника по «лестнице акмеологического восхождения».

Каждый работник, будучи слушателем системы дополнительного профессионального образования, совершает «акмеологическое восхождение» индивидуально, овладевая при этом соответствующими уровнями личностно-профессионального развития. Благодаря этому открываются перспективы персонификации образовательной деятельности по реализации программ повышения квалификации (переподготовки) работников. В нашем исследовании мы исходим из того, что персонификация (от лат. *persona* – личность, человек и *facere* – делать) – полисемантическое понятие, означающее буквально наделение каких-либо объектов, абстрактных понятий или социальных структур человеческими свойствами. Мы исходим из того, что персонифицированные модели повышения квалификации (переподготовки) – это образовательные системы дополнительного профессионального образования, которые центрированы на человеке и создают работникам условия для личностно-профессионального развития с учетом, прежде всего, осознанных затруднений в их профессиональной деятельности.

В правовом смысле персонификация в сфере повышения квалификации реализуется посредством права работника выбирать в соответствии с осознанными затруднениями и перспективами своего личностно-профессионального развития программы дополнительного профессионального образования. Работник может выбирать и способы освоения программ – непрерывно или дискретно (в виде модулей), очно-заочно или в форме экстерната (самообразования), с возможностью стажировки или самостоятельной работы, с использованием дистанционных образовательных технологий и т.п.



Персонификация в сфере повышения квалификации предусматривает ответственность учреждений дополнительного профессионального образования перед работодателем, предоставившем своему работнику возможность в течение учебного года овладевать новыми способами решения профессиональных задач, тем самым повышая уровень личностно-профессионального развития. Это и ответственность перед слушателями, профессиональные ожидания которых удовлетворяются в логике их «акмеологического восхождения» и овладения индивидуально проектируемыми уровнями личностно-профессионального развития.

Результатом овладения определенным уровнем личностно-профессионального развития выступает соответствующее новообразование, «ядро» которого образует приобретенный при этом работником опыт владения компетенциями, предъявляемыми ему ситуациями жизнедеятельности в профессии. Введение компетенции в понятийную базу системы дополнительного профессионального образования позволяет выстроить линию терминологической преемственности с системой высшего профессионального образования, а также открывает возможность оперирования представлениями о целостности содержания дополнительного профессионального образования.

В нашем понимании компетенция – это культурно-образовательная «единица», которая интегрирует в своей структуре элементы содержания дополнительного профессионального образования: а) универсальные и специально-предметные профессиональные знания (составляющие ориентировочную основу реализации компетенции); б) обобщенные способы действий и деятельности (базовых для осуществления компетенции); в) ценностные отношения работника к компетенции (которые могут быть прагматическими, группоцентрическими, профессионально-деловыми, личностно-нравственными); г) смыслы деятельности работника по овладению компетенцией (в составе изменяющегося содержания предмета труда).

При проектировании образовательных программ в соответствии с нашей исследовательской концепцией мы рассматриваем овладение компетенциями в качестве одной из целей обучения слушателей. Это задает внешний (компетенциарный) план образовательного процесса. При этом конкретная цель обучения может предполагать овладение компетенцией в целом или ее элементами. Результатом обучения станет соответствующий опыт владения компетенцией – целостный или локальный.

Целостный опыт, который мы называем культурно-компетентностным, включает такие виды локального опыта, как: знаниево-предметный, ре-

продуктивно-деятельностный, реконструктивно-деятельностный, креативно-преобразовательный, личностно-диалогический, ценностно-смысловой. Приобретение локального опыта коррелирует с продвижением слушателя на определенную ступеньку «лестницы акмеологического восхождения».

Работник как функционер или специалист владеет, как правило, знаниево-предметным и репродуктивно-деятельностным опытом. Профессионал в дополнение к этому приобретает реконструктивно-деятельностный опыт, а мастер – еще и креативно-преобразовательный. Личностно-диалогический и ценностно-смысловой опыт присущи курсантам, поднявшимся на ступени «модератор», «консультант», «эксперт по развитию образовательных систем», при этом они владеют целостным культурно-компетентностным опытом. Достижения слушателя в соответствии с этой моделью легко визуализировать: на это направлены промежуточная диагностика и аттестация «на выходе» образовательных модулей программы.

Приобретенный опыт составляет «ядро» личностно-профессионального новообразования, возникающего на определенной ступени «акмеологического восхождения» работника. Это такие новообразования, как: а) ориентировка в ситуациях решения профессиональных задач (базовый уровень, бакалавр); б) готовность к выполнению профессиональных функций (начальный уровень, специалист); в) компетентность профессионала (первый уровень, профессионал); г) личностно-профессиональная компетентность мастера (высший уровень, мастер); д) интегральная личностно-профессиональная компетентность модератора (углубленный уровень, модератор), консультанта (интегральный уровень), эксперта по развитию образовательных систем (прогностический уровень).

Возникающие новообразования эксплицируют результаты обучения латентного (компетентностного) плана. Видно, что собственно компетентность можно проектировать и диагностировать, начиная с первого уровня личностно-профессионального развития слушателя – профессионала.

Обобщая изложенное выше, есть основания утверждать, что цель в постиндустриальной системе дополнительного профессионального образования включает два плана образовательных изменений:

1) *компетенциарный* – овладение слушателем новыми компетенциями работника образования (изменяющимся содержанием предмета труда по профилю деятельности);

2) *компетентностный* – поддержка становления личностно-профессиональных новообразований у слушателей (по ступеням акмеологи-



ческого восхождения и уровням личностно-профессионального развития), включая приобретение интегральной личностно-профессиональной компетентности.

Интегральным результатом достижения этих целей в их единстве и взаимосвязи является работник образования как человек культуры в информационном обществе: гуманитарно-диалогическая личность, компетентный субъект профессиональной деятельности, созидательно и безопасно реализующий содержание предмета своего труда. Такая модель может составить базу образовательной деятельности учреждения дополнительного профессионального образования. Например, по результатам нашего исследования эта модель конституирует образовательную программу Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования как научно-образовательного центра региональной системы дополнительного профессионального образования.

Образовательная программа, обоснованная нами, является разветвленной и эксплицируется вариативным «семейством» дополнительных профессиональных программ, причем само учреждение выступает их депозитарием. Диверсификация «семейства» дополнительных профессиональных программ определяет изменение общих требований к их реализации. В частности, наряду с организованным обучением все активнее предлагаются программы, реализуемые посредством сетевых форм и самостоятельного изучения. При этом применяется не только непрерывный (единовременный) режим обучения, но и дискретный (поэтапный). Наиболее приемлемой оказывается дискретно-накопительная система осуществления программ и построения индивидуальных образовательных маршрутов, реализующих «траектории» индивидуального «акмеологического восхождения» работников образования.

Реализация каждой дополнительной профессиональной программы требует набора технологий образовательной деятельности, который оказывается разнообразным и специфичным. В качестве общей тенденции нами выделены организационные технологии, с помощью которых обеспечивается логика личностно-профессионального развития работников образования и их движения к своему «акме»: а) дискретно-накопительная технология обучения; б) технология измерения и учета трудоемкости учебной нагрузки обучающегося с помощью системы зачетных единиц (кредитов); в) кредитно-модульная система организации образовательного процесса; г) блочно-модульная технология представления содержания программ и построения учебных планов.

В контексте обеспечения личностно-профессионального развития работников образования доминируют персонифицированные педагогиче-

ские технологии, адресные и авторские. Адресность состоит не только в направленности на потребности слушателя с определенным уровнем личностно-профессионального развития, но и в обеспечении его движения по индивидуальному образовательному маршруту к более высокому уровню этого развития. Авторство характеризуется тем, что соавторами педагогической технологии вместе с преподавателем выступают слушатели, групповая, совокупная или коллективная субъектность которых детерминирует потенциал и качество реализации педагогических технологий.

Специфика и разнообразие технологий образовательной деятельности проявляется в наличии трех групп персонифицированных педагогических технологий: а) *персонализации* (задачно-ситуационная, профессионально-деловой коммуникации, имитационного моделирования); б) *индивидуализации* (тьюторского сопровождения, индивидуального образовательного маршрута, самостоятельной работы, стажировки, практики на рабочем месте – обучение действием, рефлексивного анализа, личностно-смыслового диалога); в) *универсализации* (проектная, проблемно-контекстная).

В общем плане технологический комплекс, реализующий образовательную деятельность, включает помимо персонифицированных педагогических технологий дистанционные образовательные и технологии электронного обучения, а также объяснительно-репродуктивные. При продвижении слушателей по траектории личностно-профессионального развития ведущая роль переходит от объяснительно-репродуктивных к персонифицированным технологиям образовательной деятельности. «Сквозной» на всех ступенях движения курсантов к своему «акме» является проектная технология, которая выполняет системообразующую функцию в структуре технологического комплекса.

В связи с расширением состава технологий и способов реализации дополнительных профессиональных программ нами отмечена тенденция диверсификации форм получения дополнительного профессионального образования. Наряду с очно-заочной и заочной формами получения дополнительного профессионального образования существенно возрастает роль *самообразования*, или экстерната. Современным трендом является усиление ресурсного потенциала качественной реализации дополнительных профессиональных программ за счет сетевой формы. Сущность сетевой формы состоит в реализации программ организацией посредством сетевого взаимодействия с иными организациями, в том числе с иностранными, обладающими ресурсами, необходимыми для реализации образовательной программы в какой-либо ее части. Широкое использование сетевой формы активизирует складывание сетевых сооб-



ществ, а также ассоциаций и союзов организаций, осуществляющих образовательную деятельность в этой сфере. Насущная необходимость взаимодействия с работодателями, представителями властных структур, профильными организациями и индивидуальными предпринимателями приводит к формированию образовательных кластеров [3] в сфере дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Кузибетский А. Н. Интегральная личностно-профессиональная компетентность руководителя в сфере образования : теоретическая модель // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2009. № 6(40). С. 32–36.
2. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала : учеб. пособие. М. ; Воронеж, 2005. 240 с.
3. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе. Казань, 2010. 102 с.

Post-industrial System of Additional Professional Education in the Information Society: Acmeological Aspect

Alexandr N. Kuzibetsky

Volgograd State Academy of Advanced Training and Retraining of Educators
32, Militiaman Bukhantsev, Volgograd, 400005, Russia
E-mail: kuzibetskiy@mail.ru

УДК 378.0

ГУМАНИТАРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

Т. В. Обласова

Обласова Татьяна Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, кафедра филологии, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Россия
E-mail: tatianaoblasowa@yandex.ru

Изложено адекватное информационной эпохе гуманитарное толкование учебно-информационных умений как освоенных способов понимания и создания текстов, обеспечивающих диалогическое взаимодействие личности с информацией. Установлена взаимообусловленность развития данных умений в образовательном процессе с развитием концептосферы личности, системы личностных смыслов, а также рефлексивности, субъектности, диалогического мышления. Раскрыто содержание мотивационного, процессуально-содержательного и рефлексивного компонентов образовательного процесса, нацеленного

The article analyzes key functions of the post-industrial system of additional professional education. It introduces the model of acmeological rising of an educator, who masters levels of personal and professional development on the way to his «acme». An attempt to describe trends of personification and changes in goals, content, technologies, and forms of implementation of additional professional education, was made. It was shown that the result of mastering a certain level of personal-professional development is the corresponding new formation, the «core», which forms employee's acquired experience of ownership and implementation of competences, linked to life situations in the profession.

Key words: acmeological rising, personal and professional development, personification in further training, a person of information society culture.

References

1. Kuzibetskiy A. N. *Integral'naya lichnostno-professional'naya kompetentnost' rukovoditelya v sfere obrazovaniya: teoreticheskaya model'* (The integral personal and professional competence of a manager at the educational sphere: the theoretical model). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogicheskie nauki* (The bulletin of Volgograd state teachers university. Series Pedagogy). 2009, no. 6(40), pp. 32–36 (in Russian).
2. Fonarev A. R. *Psikhologiya stanovleniya lichnosti professionala: uchebnoe posobie* (Psychology of professional personality's development: the study guide). Moscow; Voronezh, 2005. 240 p. (in Russian).
3. Smirnov A. V. *Obrazovatel'nye klasteri i innovatsionnoe obuchenie v vuze*. (Educational clusters and innovative teaching at university). Kazan', 2010. 102 p. (in Russian).



в соответствии с современными тенденциями к объединению воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе, на достижение интегрированного результата развития учебно-информационных умений — приращений операционально-деятельностных и личностных.

Ключевые слова: личностно развивающий потенциал учебно-информационных умений, диалогическое мышление, понимание учебного и научного текста, образовательный процесс.

Специфика обучения и воспитания современного школьника во многом обусловлена его погруженностью в непрерывно развивающуюся информационную среду, в разнородные информационные потоки и формы коммуникации. Интенсивное развитие технических средств,



упрощающих и ускоряющих извлечение, переработку и передачу информации, снижает востребованность человека в видах деятельности, которые обеспечиваются рядом интеллектуальных операций и переданы сегодня когнитивным перерабатывающим системам. В то же время во взаимодействии человека с информацией усиливается субъективно-личностное начало: возрастает роль действий, обеспечивающих ее ценностно-смысловую интерпретацию и не поддающихся моделированию в искусственном интеллекте.

Смещение акцентов во взаимодействии человека с информацией с операционально-технологической составляющей на *личностную* и *социокультурную* происходит в общем контексте становления постнеклассического типа рациональности, соотносящего знания об объекте с ценностно-целевыми характеристиками деятельности. В качестве одной из ведущих методологических стратегий гуманитарных наук утверждается герменевтический подход, оперирующий понятиями «понимание», «интерпретация», «текст», «смысл», «осмысление», «диалог». В теории информации распространяются антропоцентрические концепции (В. Г. Афанасьева, Ю. А. Шрейдера, Ф. Н. Цидря, В. Л. Эпштейна). В отличие от кибернетической модели (триады: источник – передающая система – приемник) в антропоцентрических моделях учитывается смысловая ориентация информации и ее трансформации в сознании воспринимающих. Этим обуславливаются требования к развитию у личности таких качеств и умений, которые обеспечат ей диалогический и продуктивный характер взаимодействия с информацией, альтернативный потребительскому и манипулятивно-агрессивному.

Следует отметить, что характер взаимодействия личности с информацией в широком контексте социальной коммуникации во многом формируется под влиянием способов, применяемых в процессе обучения к учебным текстам. При этом в дидактике средней школы в настоящее время наиболее устойчива, к сожалению, именно *кибернетическая традиция* рассмотрения умений, выступающих инструментальным обеспечением взаимодействия школьника с информацией в образовательном процессе. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения умения работать с информацией по-прежнему, как и тридцать лет назад в «Экспериментальной программе развития умений и навыков учебного труда школьников» 1980 г. под ред. Н. А. Лошкаревой, отнесены к группе общеучебных умений, обеспечивающих поиск, извлечение, переработку, хранение и передачу информации, вне их связи с развитием личности. Эта традиция поддерживается активными разработками соответствующих методик.

Очевидно, что система образования как наиболее устойчивый социальный институт, по природе своей призванный передавать культурный опыт, несмотря на постановку целей ориентации на будущий социум, довольно долго сохраняет и транслирует рудименты устаревающих парадигм мышления и взаимодействия с миром. На современном этапе наиболее заметные изменения в образовании проявляются на формально-организационном уровне – в обеспечении образовательных учреждений новейшей техникой, в использовании новых информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе, однако крайне недостаточно затрагивают содержательные аспекты работы с информацией. Система образования, поддерживаемая через массовое производство «решебников» издательствами, Интернетом, авторами учебников, ориентирующими школьника преимущественно на поиск готовых ответов на вопросы после параграфа, несовершенной практикой единого государственного экзамена (ЕГЭ), фактически продолжает формировать привычку приобретать знания и в целом получать образование, не прилагая особенных умственных и душевных усилий. Акцент в учебном процессе на технологической составляющей, представленной информационными и коммуникационными технологиями, в ущерб содержательной и ценностно-смысловой стороне образования неоправданно упрощает и механизмирует процесс взаимодействия человека с информацией, воплощенной, прежде всего, в культурных текстах.

В ситуации неоднозначности информации и целей ее использования унаследованное доверие к печатному слову как истине, передаваемое школьникам через актуализируемые способы действий с ней, представляет угрозу для развития «самостояния» личности. Нерелексивное, некритичное поглощение информации далеко небезобидно, поскольку создает благоприятные условия для манипуляции личностью, для навязывания ей антигуманистических идеологий, самыми крайними последствиями которых является массовое вовлечение подростков в группировки и секты, разрастающиеся в виртуальных социальных сетях.

Личностно обусловленный характер взаимодействия человека с информацией, существование его в ситуации постоянного выбора, требующего личностного самоопределения и самостоятельности, обуславливают значимость освоения школьниками в образовательном процессе таких информационных умений, которые станут инструментом интеграции личности в современное социокультурное информационное пространство на условиях диалога. В этой связи адекватным содержанием учебно-информационных умений представляются *интериоризо-*



ванные способы понимания и создания текстов (текстовой деятельности), составляющие содержательное ядро учебно-познавательной деятельности, организованной на основе учебного текста и информационной деятельности в широком смысле.

Данная трактовка, отвечающая целям интеграции личности в современное социокультурное информационное пространство на условиях диалога и приоритетным в образовании целям социально-личностного развития, требует изучения вопросов освоения школьниками учебно-информационных умений в широком контексте гуманитарных исследований проблем понимания, *освоения личностью социокультурного опыта, ее развития и воспитания*, методологической базой для которых сегодня в педагогике выступают культурно-исторический, социально-личностный и личностно развивающий подходы.

В педагогике, философии, психологии, психолингвистике, философской, филологической и педагогической герменевтике, общей дидактике и частных методиках накоплен значительный объем теоретических и эмпирических знаний о психологических основах работы с информацией, о механизмах смыслообразования, обучении пониманию учебного и научного текстов, методиках обучения чтению, о педагогическом потенциале текстов в развитии ценностно-смысловой сферы личности. Понимание как *онтологическая характеристика* человека представлено в философии (М. Хайдеггер), как *интерпретация* – в философской, филологической и педагогической герменевтике (М. М. Бахтин, Г. И. Богин, А. Ф. Закирова, И. И. Сулима). Теоретические основы и практика углубленного понимания учебных педагогических текстов на основе интеграции научно-педагогического, художественно-эстетического, лингвистического подходов и рефлексивного осмысления жизненного опыта будущего педагога разработаны А.Ф. Закировой [1].

Однако учебно-информационные умения школьников, как показывает анализ научных источников, до настоящего времени не рассматривались с позиций *содержащегося в них ресурса качественных изменений личности и характера ее взаимодействия с информацией*. Данный ресурс, по нашему мнению, обуславливается тем, что способы понимания и создания текстов (в отличие от извлечения и переработки информации) диалогически ориентированы, коррелируют с *рефлексивными качествами личности и диалогическим мышлением* как специфической познавательной деятельностью, происходящей в форме межсубъектного диалога на основе понимания, выступающего, по определению Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина, Г. Г. Шпета, А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского, основным методом познания в гуманитарных науках. Ре-

зультатом такой познавательной деятельности является субъективно-ценностное отношение к знанию и позиции Другого, смысловая позиция школьника как познающего субъекта.

Сущность ключевого в определении диалогического мышления понятия «диалог» составляет признание полноправия «Другого» (М. М. Бахтин) [2] и «поиск такого с ним контакта, который, не устраняя ни его, ни своих самостоятельности, своеобразия, суверенности, свободы, одним словом, субъектности, породил бы ясное их духовное единство, единство многообразия» [3, с. 2]. Именно со становлением диалогического мышления современные гуманитарные науки связывают перспективы развития культуры в новом столетии, сохранения свободы и уникальности человеческой личности. В педагогической практике идея диалога с опорой на концепцию В. С. Библера [4] реализуется Школой Диалога Культур (С. Ю. Курганов), в которой целью учебно-познавательной деятельности обучающегося выступает зарождение в диалоге «культурных голосов» его собственного взгляда на мир.

Особый статус *диалогического мышления* в рамках нашего исследования обусловлен представлениями о современных отношениях «человек – информация» как диалогическом взаимодействии субъектов в контексте социальной коммуникации, строящемся на основе их понимающей, интерпретативной рефлексивной деятельности. В основе нашего подхода лежат представления о *текстовом характере* культуры, гуманитарного знания и текстово опосредованном характере взаимодействия личности с миром (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, Ю. М. Лотман), что позволяет рассматривать учебно-познавательную деятельность на основе учебных текстов, состоящую в их понимании и создании на их основе вторичных текстов, как одну из ведущих форм учебной деятельности и механизм развития личности школьника.

Наша гипотеза состоит в том, что учебно-познавательная деятельность на основе учебных текстов по своему содержанию и процедурам изоморфна *диалогическому мышлению*, реализующемуся через *диалог* как способ миропонимания, обеспечивающий приобщение личности к культуре, осознание ею себя в культуре, самопознание и самосозидание через культуру. Ведущая в отечественной психологии идея преобразования сознания и мышления в деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) позволяет выдвинуть тезис о том, что в ходе учебно-познавательной деятельности на основе представленного в текстах учебного материала происходят взаимообусловленные изменения и операционально-действенной базы понимания и создания текстов, и личностных характеристик обучающихся.



В соответствии с идеями целостного педагогического процесса (В. С. Ильин) и современными тенденциями к объединению воспитания и обучения в едином образовательном процессе нами разработан подход к развитию учебно-информационных умений, предполагающий достижение интегрированного результата в учебно-познавательной деятельности.

Данный подход предполагает в качестве цели образовательной деятельности взаимообусловленное освоение школьниками способов текстовой деятельности и развитие диалогического мышления и рефлексивных качеств, обеспечивающих диалогический характер взаимодействия личности с информацией. В связи с этим содержанием обучения выступает не только предметное знание, воплощенное в учебных текстах, но и способы понимания как многоуровневого процесса восхождения мышления обучающегося от извлечения информации к интерпретации ее в авторском, общекультурном и в личностном контекстах. Содержание, методы и формы учебно-познавательной деятельности направлены на перевод обучающегося на позицию субъекта, действующего по законам и схемам, задаваемым диалогическим мышлением, и на обеспечение его необходимыми для этого способами действий. Взаимодействие обучающегося с учебным текстом выстраивается в диалоге на основе исходной установки на текст как авторский продукт, отражающий субъективно-личностный взгляд на реальность. В процессе декодирования значений текста, актуализации и вербализации культурных и субъективно-личностных смыслов автора и своих и происходит присвоение школьниками способов понимания.

Понимание текста, представляющее собой общий механизм реализации диалогического мышления и учебно-информационной деятельности, рассматривается нами в трех аспектах: психолингвистическом (Г. И. Богин, А. А. Брудный, Л. П. Добраев, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев), психологическом (В. В. Знаков) и герменевтическом (М. М. Бахтин, Ф. В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр, Г. Г. Шпет, Ф. Шлейермахер). Это позволяет в рамках данного исследования выявить операциональную структуру понимания и представить его как многоуровневый речемыслительный процесс *восхождения от извлечения информации к интерпретации ее в личностном контексте обучающегося*, в котором вступают в сложное взаимодействие, с одной стороны, *характеристики понимаемого текста* (особенности предмета речи, логико-смысловой структуры, наличие объективного и субъективного планов, языкового оформления), обусловленные авторским и культурным контекстами его создания, а с другой – *характери-*

стики понимающего субъекта – содержание его концептосферы, владение способами текстовой деятельности, личностные смыслы, рефлексивность, диалогичность.

Наиболее полные представления об операциональном составе процесса понимания, зависящем от предметов оперирования в каждой учебной ситуации, и о «смысле» как его результате, содержатся в лингвистике, психолингвистике, психологии, педагогике, литературоведении, теории информации, герменевтике. С учетом многогранности понятия «смысл» в нашем исследовании возникла необходимость употребления его в нескольких значениях. Во-первых, под «смыслом текста» в соответствии с лингвистической трактовкой мы понимаем «значение» текста, реализующееся в его содержании, семантическую характеристику целостного высказывания, возникающую из сочетания знаков. В этом случае операциональный состав речемыслительного процесса определяется процедурой семантико-синтаксического и логико-структурного анализа текста, опирающегося на знание школьником лексико-грамматических средств связи в тексте, лексического значения знаков. Во-вторых, в соответствии с психолингвистической трактовкой смысл трактуется нами как замысел автора, разворачиваемый в структуре текста, реализующий его интенцию и субъективный взгляд на реальность. Для его реконструкции требуется применение обучающимся знаний культурных концептов и осуществление интерпретативных процедур: выявление места данной темы в творчестве автора в целом, ее культурного значения, новизны трактовки темы, установление зависимости появления темы, идеи от социокультурных условий и т.д. И, в-третьих, мы опираемся на психологическую и герменевтическую трактовку «смысла» как личностной «значимости» значения текста для автора и понимающего («значение для меня значения» – А. Н. Леонтьев и его научная школа), разрабатываемые в современных теориях смыслообразования (И. В. Абакумова, Е. Г. Белякова, А. Ф. Закирова, Д. А. Леонтьев и др.). В процессе понимания на уровне «смысла для меня» предметом оперирования становится собственный внутренний мир школьника как понимающего субъекта и применяются действия определения своего отношения к новой информации, соотнесения содержания текста с внутренней шкалой ценностей, установления влияния новых знаний на картину мира, систему личностных смыслов. Таким образом, процесс понимания на данном уровне имеет осмысленный и личностно обусловленный характер.

Определяемая с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов сущность процесса развития учебно-информационных умений, на наш взгляд, состоит в осознанном



освоении обучающимися культурно заданных способов действий понимания и создания текстов, сопровождающемся смыслообразованием и самопониманием, что индуцирует развитие диалогического мышления и рефлексивности. Следовательно, для эффективного развития учебно-информационных умений и актуализации их личностно-развивающего потенциала в учебном процессе требуется, с одной стороны, предъявление обучающимся операционализованных способов текстовой деятельности и демонстрация алгоритмов их применения, организация их освоения в логике поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину: от составления схемы ориентировочной основы действий до формирования их во внутренней речи). А с другой – необходимо создание в учебном процессе условий для насыщения концептосферы школьника культурно значимыми концептами, стимулирование порождения личностных смыслов, *запуск и развитие психологических механизмов рефлексии, децентрации, обособления*. В соответствии с этим целесообразно привлечение, с одной стороны, методов анализа логико-смысловой структуры текста, а с другой – способов постижения его ценностно-смыслового содержания и интерпретации его в авторском и культурном контекстах, а также рефлексивных методов, обеспечивающих самоанализ и самоинтерпретацию школьников.

В соответствии с изложенным подходом учебно-познавательная деятельность школьников обеспечивается на основе взаимопроникновения ее компонентов – мотивационного, процессуально-содержательного и рефлексивного, каждый из которых имплицитно содержит в себе характеристики двух других.

Мотивационный компонент реализуется через создание и поддержание во взаимодействии с текстом «эмоционального напряжения», стимулируемого и содержанием текста, и формами работы с ним, включением его в преобразовательную деятельность – в процесс «перевоссоздания» *исходного текста* в другом – «своем» вторичном тексте, результирующем понимание смысла текста и «смысла для меня», выступающем «осязаемой» целью работы с учебным текстом на конкретном уроке и мотивирующем тем самым всю систему производимых действий с текстом и рефлексивных процедур.

Соответственно, в рамках *содержательно-процессуального компонента* деятельность учителя направляется на создание условий для освоения обучающимися определенных умений, которые выступают в виде интериоризованных обобщенных способов действий, обеспечивающих понимание и создание текстов в соответствии с жанровыми особенностями вторичного (созданного на основе другого) или встречного,

отражающего высокую степень рефлексии и личного опыта в осмыслении исходного, текстов. Действия педагога на этом этапе включают предъявление заданий, выполнение которых требует освоения или актуализации способа; организацию обсуждения нормы применения способа; организацию рефлексии результатов, полученных при использовании данного способа; контроль освоения умения. В связи с тем, что освоение обучающимися способов действий происходит неравномерно, несинхронно и в разном темпе, в задачи учителя входит организация работы обучающихся с текстом дифференцированно, с учетом уже освоенных способов действий и умений самостоятельно работать на разных уровнях понимания, свободно и осознанно переходить с одного уровня на другой. Данная задача на каждом уроке решается через подбор для конкретных обучающихся специальных заданий, вопросов к тексту, нацеленных на конкретную степень операционализации действий, форм работы (самостоятельной или коллективной). При этом предусмотрен постепенный переход учебно-познавательной деятельности школьников от извлечения информации – к активизации, стимулированию интерпретационных процедур. В процедурах смыслообразования – от эмоционально-чувственного принятия/непринятия позиции автора учебного текста, обусловленного часто эмоциональностью текста, убедительностью, страстностью автора, отбором ярких фактов и примеров, – к самоопределению на собственных мировоззренческих (ценностных) основаниях.

Рефлексивный компонент, обеспечивающий обучающимся выявление норм применяемых действий, соответствия собственных способов норме, а также их самоопределение по отношению к получаемой информации, пронизывает весь процесс взаимодействия школьника с текстом. На начальном этапе он реализуется в оценке школьником своего «эмоционального отклика» на предложенное содержание текста, в осознанном принятии задачи на создание вторичного или встречного текста. На этапе предъявления образца деятельности – в осмыслении нормы действия и в превращении ее в личный алгоритм действия. На этапе вербализации понятого, производимого под контролем сознания, в отличие от спонтанно протекающего, не рефлексивного принятия/непринятия, всегда присутствующего в процессе восприятия информации, – в соотношении субъективно-личностных позиций и выборе оснований для принятия/непринятия позиции, в обращении к своему читательскому или жизненному опыту.

Данный подход закономерно предполагает выдвижение в качестве *критериев* развития учебно-информационных умений *новообразования в личностной сфере* обучающихся – диалогическо-



го мышления, рефлексивных качеств, определяющих диалогический характер взаимодействия с информацией, в *операционально-действенной сфере* – владения способами понимания текста на уровнях извлечения информации, интерпретации авторского смысла, личностного смысла, а также владения способами создания вторичных и встречных текстов.

Итак, в настоящее время с опорой на идеи социально-личностного, личностно-развивающего, герменевтического подходов в образовании, акцентирующих субъективно-личностное начало во взаимодействии человека с культурой, целесообразно *обновление содержание понятия «учебно-информационные умения»* посредством замещения его компонентов «извлечение» и «переработка» информации компонентами «понимание» и «создание» текстов, которые качественно изменяют представления о сущности данных умений, подчеркивая их личностно обусловленный характер.

Учебно-информационные умения, выступающие инструментальным обеспечением взаимодействия школьника с содержанием учебного предмета, представленного в текстовой форме, обладают личностно-развивающим потенциалом в их трактовке как освоенных способов понимания и создания текстов (текстовой деятельности); имея и операционально-действенную, и личностную составляющие, коррелируя с диалогическим мышлением и рефлексивными качествами, данные способы в процессе освоения индуцируют у личности названные новообразования.

Выявление и реализация личностно развивающего потенциала учебно-информационных умений в процессе обучения обеспечивают целостный подход к обучению и развитию школьников как единому и непрерывному процессу, в котором освоение способов понимания и создания текстов сопровождается развитием у обучающегося диалогического мышления и рефлексивных качеств, что обеспечивает диалогический характер взаимодействия школьника с информацией.

Построение образовательного процесса на основе актуализации личностно развивающего потенциала учебно-информационных умений требует сопряжения в учебно-познавательной деятельности школьников целей, содержания, методов и форм технологизированного процесса освоения способов текстовой деятельности и глубоко личностного, индивидуального постижения ценностно-смыслового содержания образования.

Библиографический список

1. *Закирова А. Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень, 2001. 152 с.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.

3. *Каган М. С.* Глобализация культурных процессов : становление диалогического мышления // Глобализация : синергетический подход : сб. докладов и сообщений методологического семинара профессорско-преподавательского состава Российской академии государственной службы при Президенте РФ. М., 2009. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Rags10.htm> (дата обращения: 22.11.2013).
4. *Библер В. С.* Школа диалога культур. Идея, опыт, перспективы. Кемерово, 1993. 84 с.

Humanitarian Interpretation of Academic and Information Skills of School Students During the Information Age

Tatiana V. Oblasova

Tyumen Regional State Institute of Regional Education Development, Russia
10, Semakova, Tyumen, 625003, Russia
E-mail: tatianaoblasowa@yandex.ru

The study sets out humanitarian interpretation of educational and information skills adequate to information age as mastered ways of understanding and creation of texts that provide dialogic interaction of person and information. The author discovers interdependence between development of given skills in the educational process and development of personal sphere of concepts, system of personal meanings, as well as reflexivity, subjectivity, and dialogical thinking. In accordance with modern trends, the study discloses the content of motivational, procedural, and substantive components of the educational process, which is aimed at combining upbringing and education in a holistic pedagogical process in order to achieve integrated result of educational and informative (operational-active and personalized) skills development.

Key words: personal development potential, educational and information skills, dialogical thinking, understanding of educational and scientific texts, educational process.

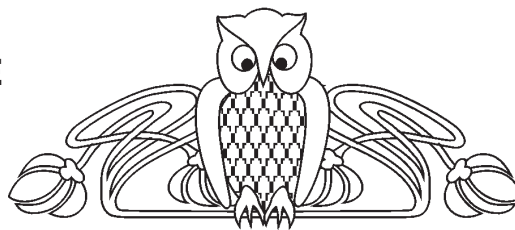
References

1. *Zakirova A. F.* *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germenevtiki* (The theoretical elements of pedagogical hermeneutics). Tyumen', 2001. 152 p. (in Russian).
2. *Bakhtin M. M.* *Estetika slovesnogo tvorchestva* (Esthetics of written word). Moscow, 1979. 424 p. (in Russian).
3. *Kagan M. S.* *Globalizatsiya kul'turnykh protsessov: stanovlenie dialogicheskogo myshleniya* (Globalization of cultural processes: development of dialogical thinking). *Globalizatsiya: sinergeticheskiy podkhod: sb. докладов i soobshcheniy metodologicheskogo seminar professorskogo-prepodavatel'skogo sostava Rossiyskoy akademii gosudarstvennoy sluzhby pri Prezidente RF* (Globalization: synergistic approach: the collection of reports at the methodological seminar of the staff of Russian state service academy under the RF President). Moscow. 2009. Available at: <http://spkurdyumov.narod.ru/Rags10.htm> (accessed 22 November 2013).
4. *Bibler V. S.* *Shkola dialoga kul'tur. Ideya, opyt, perspektivy* (The school of cultures' dialog. Idea, experience, perspective). Kemerovo, 1993. 84 p. (in Russian).



УДК 37.013.73

ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА



Ю. В. Науменко, О. В. Науменко

Науменко Юрий Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Волгоградская государственная академия физической культуры, Россия
E-mail: yv_naumenko@mail.ru

Науменко Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естественно-математических дисциплин, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия
E-mail: naumenkoov@bk.ru

Представлена авторская концепция комплексного формирования у школьников социокультурного феномена «здоровье» в учебно-воспитательном процессе. Предлагается принципиально новая категориально-понятийная база («здоровье», «здоровый образ жизни», «внутренняя картина здоровья» и «жизнеспособность»), показана ее взаимосвязь с другими педагогическими понятиями. Раскрывается интегративная педагогическая модель формирования социокультурного феномена «здоровье» в онтогенезе. Предлагаемая модель может послужить методологическим основанием для подготовки современного педагога в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование», согласно которому одним из объектов деятельности педагога должно стать проектирование и реализация программы формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС начального общего и основного общего образования.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, внутренняя картина здоровья, жизнеспособность.

Ведение

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» одним из объектов профессиональной деятельности современного педагога определяет здоровье учащихся. Следовательно, педагог должен быть готов к решению общепрофессиональной задачи – использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности. Для этого в соответствии с требованиями ФГОС в процессе профессиональной подготовки в вузе у педагога необходимо сформировать такие важные компетенции, как общекультурную (ОК-11 в ФГОС ВПО): специалист способен формировать навыки здорового образа жизни и проектировать безопасную образовательную среду;

общепрофессиональную (ОПК-12): специалист готов использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства [1].

Эти компетенции потребуются современному педагогу при реализации ФГОС начального общего и основного образования при проектировании и реализации «Программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни», которая «должна представлять собой комплексную программу формирования знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы» [2, с. 27], а далее на этапе основного общего образования обеспечить «формирование <...> культуры здорового и безопасного образа жизни» [3, с. 26].

Необходимо отметить, что тема охраны здоровья школьников уже не один год является предметом обсуждения врачей, педагогов и психологов. Однако именно сегодня школа сталкивается с серьезной проблемой при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования: с одной стороны, существуют трудности в обучении детей, связанные с повышением требований образовательных программ и их сложностью, с другой – постоянно ухудшающееся состояние здоровья учащихся, препятствующее овладению образовательными компетенциями в различных областях научного знания. Наряду с ухудшением соматического здоровья у школьников отмечается рост психических нарушений (В. Р. Кучма и др.) [4]. При определении факторов, негативно влияющих на здоровье молодежи (и, в частности, детей и подростков), большинство исследователей отмечают, что основным является сочетание негативных эмоциональных переживаний, вызванных различными стрессовыми ситуациями, с неготовностью к их позитивному разрешению [5].



Социокультурное содержание феномена «здоровье»

В. В. Колбанов, Ю. П. Лисицын, А. Г. Щедрина и др. отмечают ограниченность существующих определений социокультурного феномена «здоровье». Основным недостатком большинства подходов к определению понятия «здоровый образ жизни» заключается в их односторонности, сведении его сущности только к гигиенической программе существования человека. Такое состояние методологических оснований здоровьесберегающей деятельности школы, несомненно, не могло не сказаться на эффективности педагогической практики. Анализ примеров здоровьесберегающей деятельности различных школ (М. М. Безруких, Н. К. Смирнов и др.) показывает, что в деятельности большинства общеобразовательных учреждений используются малодейственные формы по формированию здоровья как целостного социокультурного феномена, хотя задача укрепления и сохранения здоровья детей и подростков является одной из ведущих. Чаще всего акцент в такой деятельности переносится на медицинскую диагностику, оздоровительные, физиотерапевтические и другие лечебные мероприятия. Особенно это характерно для инновационных школ разных типов и видов, в которых медицинские мероприятия нередко используются как возможность снижения отрицательных влияний нетрадиционно организованного учебного процесса. Действующие программы работы школы по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни носят ярко выраженный информационно-профилактический характер с направленностью на санитарно-гигиеническое просвещение. При таком подходе к содержанию социального феномена «здоровье» реализация требования ФГОС начального общего и основного образования при проектировании «программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни» вызывает сомнения.

Мы считаем, что сложившаяся ситуация стала возможной, прежде всего, из-за отсутствия целостного системного подхода к определению понятия «здоровье» как педагогической категории и к анализу процесса его становления в онтогенезе. Ограниченности медико-биологических представлений о здоровом образе жизни, условиях его формирования и развития можно избежать, если в анализ понятия «здоровье» включить социально-философский аспект (В. И. Гуваков и др.) [6].

В большинстве отечественных и зарубежных социально-культурных исследованиях (Л. П. Буева, О. С. Васильева, А. И. Пигалев, Э. Фромм и др.) аксиоматичным признается утверждение, что в рамках каждой культуры существует исторически сложившаяся система взаимосвязанных

культурообразующих символов, призванная приучить людей к определенным разновидностям жизнедеятельности в соответствии с некой заданной моделью, необходимой для существования определенного типа социокультурной целостности [7]. Не оспаривая существования других систем культуурообразующих символов, мы обосновали существование следующей базовой системы: «здоровье – здоровый образ жизни – нездоровье» [8]. *«Здоровье» как культуурообразующий символ представляет собой образ человека (идеал), соответствующий определенной системе этико-философских воззрений на мир в целом и на место (предназначение) человека в этом мире, которая характерна для конкретной социально-культурной общности.* Здоровый человек способен не только благополучно существовать в рамках данной культуры, но и поддерживать ее своей непосредственной жизнедеятельностью.

Соответственно *«здоровый образ жизни»* как культуурообразующий символ, производный от символа «здоровье», задает благополучный для данной социально-культурной общности образ жизнедеятельности конкретного человека (в доступных и понятных ему дефинициях). Социокультурный символ *«нездоровье»* описывает образ человека, который сознательно или бессознательно не принимает системы ценностей (полностью или частично) конкретной социально-культурной общности и поэтому не может быть в ней успешным. Этот социокультурный феномен, по нашему мнению, характеризует жизнедеятельность человека, которая «не вписывается» в социально-культурную деятельность общества [8].

В отличие от символа «нездоровье» понятие «болезнь» мы рассматриваем как конкретный (предметный) термин, характеризующий состояние человека, не способного к нормальной жизнедеятельности из-за конкретных нарушений в функционировании его организма по внутренним или внешним причинам, что соответствует взглядом большинства представителей медицинской науки (Н. М. Амосов, И. И. Брехман, В. Н. Касаткин, Ю. П. Лисицын и др.). Следовательно, понятие «болезнь» в предлагаемой трактовке не может быть равнозначным социокультурному символу «нездоровье», а их соотношение нужно рассматривать как отношение части и целого.

Основной причиной появления феномена «нездоровье» являются проблемы в личностном развитии человека. Болезнь (конкретные психофизиологические нарушения в развитии человека) при педагогической несостоятельности ближайшего окружения может стать причиной нездоровья. Но даже в этом случае процесс оздоровления предполагает, во-первых, осоз-



вание человеком ложных целей своего бытия и индивидуальный выбор социально полезных и лично позитивных целей своего существования, а во-вторых, определенные усилия со его стороны по изменению стиля своей жизни с целью достижения состояния здоровья.

Таким образом, *система взаимозависимых культурообразующих символов «здоровье – здоровый образ – нездоровье» сохраняет целостность культуры с помощью ее воспроизведения в каждом отдельном человеке.*

Анализируя исследования, посвященные социально-культурному развитию общества (П. С. Гуревич, И. В. Кондаков, А. М. Лобок, А. Ф. Лосев и др.), мы выделяем пять взаимосвязанных по содержанию и во времени систем символов «здоровье – здоровый образ жизни», характерных для социокультурного развития европейского общества (античная культура, средневековая культура, буржуазная культура, культура индустриального общества и постиндустриальная, или современная культура).

Социокультурное содержание феномена «здоровье» в античности – это состояние соразмерности и гармонии телесных и душевных составляющих человеческого естества, которое предполагает равновесие противодействующих сил, определяющих жизнедеятельность и активность человека в социуме. Античный здоровый образ жизни может быть описан с помощью следующих характеристик: «здравомыслие», «самообладание», «самоопределение», «самосовершенствование» и «умеренность».

Социокультурное содержание феномена «здоровье» в эпоху Средневековья – это соблюдение в духовной и мирской жизни обязательств перед Богом. Соответствующий здоровый образ жизни может быть определен как жизнедеятельность человека, подчиненная благоразумию, отличающаяся благонамеренностью, воздержанностью и покаянием.

Социокультурное содержание феномена «здоровье» в буржуазном обществе – это состояние активной, творящей себя и окружающую природу человеческой индивидуальности, действующей во имя свободы и справедливости. Здоровый образ жизни представляет собой сочетание физического здоровья и умственного образования и может быть описан как «жизнь полнокровная» и «жизнь разумная».

В индустриальном обществе социокультурное содержание феномена «здоровье» означает нормированную жизнедеятельность человека, подчиненную существующим социальным ценностям. Здоровый образ жизни характеризуется тождественностью повседневных проявлений человеческой природы и закрепленной за индивидом социальной роли.

Социокультурное содержание феномена «здоровье» в постиндустриальном обществе понимается как такое душевное состояние человека, для которого характерны постоянные устойчивые проявления способности любить все живое и творчески относиться к себе и окружающему миру. При этом человек свободен от привязанности к определенной нации или государству, так как переживает свое Я в качестве гражданина Мира и ощущает ответственность за свою жизнедеятельность перед Миром (по А. Швейцеру). Здоровый образ жизни предполагает постоянные усилия человека по развитию в себе духовного мироощущения гражданина Мира и организации своей жизнедеятельности и деятельности окружающего социума на основе принципов этического гуманизма (борьба за мир).

Анализ теории и практики здоровьесберегающей деятельности зарубежной общеобразовательной школы показывает, что выделенное нами социокультурное содержание феномена «здоровье» для постиндустриального общества трансформировано в следующее положение: *здоровый человек – это человек, для которого характерно сочетание стабильного позитивного мироощущения и способности позитивно реализовывать свои потенциалы развития и самовыражения.*

В процессе исторического развития в русской культуре сложилась особая система ценностно-смысловых установок на общественное устройство и предназначение человека в обществе (Н. И. Костомаров, А. М. Лобок и др.), для которой были характерны превалирование коллективизма над индивидуализмом, предпочтение бескорыстия и духовности расчету и утилитарности, ярко выраженный патриотизм и негативное отношение к космополитизму. Поэтому здоровье в древнерусской культуре – это качественная характеристика бытия человека как единицы рода, что нашло отражение в растительной метафоре («здоров как дуб в лесу») и т.п.). Потребовалась значительная эволюция взглядов и этнических стереотипов, чтобы приблизительно к XVIII – XIX вв. русское национальное сознание смогло воспринимать более привычное для нас представление о здоровье как об оптимальном психофизическом состоянии человека «здоровье – состояние животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут в полном порядке; отсутствие болезни или недуга». По мнению В. И. Даля, *в русской и в дальнейшем в советской культуре феномен «здоровье» на уровне общественного сознания (менталитета) всегда воспринимался как интегративная характеристика целостного развития индивида и отождествлялся со «здравием» человека (благополучием в душевной, социальной и семейной жизни).* Соответствующую



ший этим представлениям культуuroобразующий символ «здоровый образ жизни» предполагал бесконечный во времени процесс самовоспитания и самосовершенствования человеком своей физической и духовно-нравственной природы в их неразрывном единстве для достижения общественного и личного благополучия.

Большинство исследователей (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Л. П. Буюева и др.) отмечают, что в 1990-х гг. советское общество пережило культурный разрыв: социокультурные символы, составлявшие общий «каркас» исторического развития разных народов и культур, оказались исторически «снятыми» и утратившими свою актуальность. К сожалению, эти процессы обесценивания социокультурных символов затронули и символ «здоровье», который, по нашему мнению, потеряв свою нравственную составляющую, стал отождествляться с животной агрессивностью в борьбе за существование, что сказалось в целом на психофизиологическом состоянии большинства населения Российской Федерации.

Медико-социологические исследования оценки состояния здоровья населения России в конце 90-х гг. прошлого века – начале XXI в. (В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, В. В. Гафаров, В. И. Гордеев, В. Р. Кучма, Ф. Х. Харисов и др.) констатируют, что резкая смена ценностных ориентаций и раскогласование представлений большинства населения с реальной действительностью привели не только к явно выраженному психологическому дискомфорту, но и на его фоне к ускоренному развитию хронической психосоматической патологии. Особенно тревожные тенденции были выявлены при анализе психосоматического здоровья детей и подростков [9].

Опираясь на работы Л. П. Буюевой, Ю. Г. Волкова, И. В. Кондакова, Н. Д. Никандрова и др., мы предлагаем следующее социокультурное содержание феномена «здоровье», соответствующее российскому менталитету и культуре: *здоровье – это состояние целостности физического, душевного и социального развития человека, которое необходимо ему для достижения личного и общественного благополучия. Соответствующее содержание социокультурного феномена «здоровый образ жизни» – это жизнедеятельность человека, направленная на самостановление по законам природного и социального бытия, на естественное самосохранение и проявление самости для позитивного самоутверждения в собственном теле, в ближайшем социальном окружении, в обществе и природе в целом.*

Системообразующей идеей для предложенных социокультурных символов «здоровье» и «здоровый образ жизни» является положение: *человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя и все время стремится к лучшему в личной и общественной жизни.*

Выделенные нами содержательные характеристики феномена «здоровье» в зарубежных и отечественных психологических концепциях развития личности позволили представить его в виде системного личностного качества и определить место и роль в структуре личности человека. Традиционно качественной характеристикой феномена «здоровье» выступает *жизнеспособность* (А. Адлер, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн и др.), *которую мы определяем как системное качество личности, характеризующее организационное единство психофизиологических и социальных способностей человека к эффективному применению средств позитивного самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума.*

Обобщая психологические исследования, мы выделяем два уровня жизнеспособности – психофизиологический и социально-личностный. *Психофизиологическая жизнеспособность* характеризует жизнедеятельность на уровне биологического организма и индивидуально-типических свойств психики: 1) свойственная организму высокая приспособляемость к изменениям в типичной для него природной и социальной среде, проявляющаяся в сохранности привычного позитивного самочувствия; 2) постоянство и идентичность эмоциональных переживаний в однотипных ситуациях; 3) соответствие психической реакцией силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям.

Социально-личностная жизнеспособность характеризует жизнедеятельность человека на уровне субъектности (в трактовке Е. И. Исаева и В. И. Слободчикова): 1) осознание индивидом непрерывности, постоянства и идентичности своего физического, психического и личностного Я; 2) способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами; 3) позитивная критичность к себе и собственной жизнедеятельности во всех ее формах и проявлениях, а также к ее результатам; 4) способность к позитивному планированию своей жизнедеятельности и реализации этого плана в общих чертах; 5) способность изменять поведение и уточнять смысл своего существования в зависимости от смены жизненных обстоятельств.

Качественными динамическими показателями сформированности жизнеспособности на обоих уровнях могут выступать следующие характеристики: устойчивость – изменчивость, ситуативность – стабильность. В то же время жизнеспособность как системное качество личности в своем развитии проходит через следующие состояния (в трактовке В. С. Ильина): нецелое (несвязанное), целое (связанное) и оптимально целое (единое целое). Поэтому *образ*



жизни человека – это индивидуальная стратегия жизнедеятельности по достижению состояния благополучия, построенная с учетом индивидуальных особенностей сформированности жизнеспособности на разных уровнях и как целого.

В процессе развития человека в онтогенезе структура его личности претерпевает различные изменения, фиксирующие ее качественно новые состояния. Эти изменения могут приводить к временным проявлениям состояния «нездоровья» как трудностям личностного роста, поэтому причиной появления феномена «нездоровье» у подрастающего поколения являются системные нарушения жизнеспособности, которые проявляются в неспособности к позитивному саморазвитию в конкретных жизненных обстоятельствах. Следовательно, *школьное образование, укрепляющее здоровье ребенка, должно заключаться, в первую очередь, в формировании у него в совместной жизнедеятельности со сверстниками и педагогами в условиях целостного учебно-воспитательного процесса конструктивных способов разрешения трудных жизненных ситуаций как необходимого условия сохранения и укрепления его жизнеспособности* (достижение состояния «оптимально целого» с характеристиками «устойчивое» и «стабильное» в проявлении).

Новое нетрадиционное понимание феномена «здоровье» связано с исследованиями смысловой сферы личности (Д. А. Леонтьев), где социокультурное содержание феномена «здоровье» находит отражение в виде личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья», выполняющей функцию структурирования отношений субъекта с миром и придания устойчивости структуре этих отношений на основе индивидуального прочтения социокультурного символа «здоровье». В структуре личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Мы убеждены, что в системе эти структурные компоненты реализуют информационную и регулятивную функции, а также функцию эмоционального подкрепления. Качественное состояние личностной смысловой системы «индивидуальная картина здоровья» можно описать в следующих характеристиках: теологичность – каузальность, общий уровень осмысленности, соотношение ценностной и потребительской составляющих, временная локализация.

Уровневые характеристики личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья»

В соответствии с этими критериями и опираясь на исследования В. Гавидия, Л. Н. Говорковой, Д. Сиерса и др. и собственные исследования, мы

выделяем *четыре уровня личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья»*. На *первом (информационно-пассивном) уровне* здоровье воспринимается как некоторая данность, не зависящая от человека, как состояние отсутствия болезней. На этом уровне у индивидов преобладают медицинские суждения, связанные со здоровьем, а причины нездоровья связываются с не зависящими от человека обстоятельствами (наследственность, финансовое благополучие семьи, удача в личных делах и на работе, состояние окружающей среды). Деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья выражается в локальных несистемных лечебно-профилактических мероприятиях в связи с возникновением состояния нездоровья. Смысловое восприятие здоровья может быть выражено следующей формулой: «Чтобы быть здоровым, надо родиться здоровым. Здоровье, прежде всего, зависит от здоровья наших родителей, а также от удачи. Когда есть хорошая квартира, высокая зарплата, удобный график работы, чистая окружающая среда, то есть и здоровье. Быть здоровым – значит жить как тебе хочется, не волнуясь о здоровье».

На *втором (адаптивно-поддерживающем) уровне* здоровье воспринимается как состояние благополучия, которого человек может самостоятельно достичь в результате систематических профилактических мероприятий и соблюдения здорового образа жизни в его традиционном понимании. Деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья носит системный целенаправленный характер, но ее содержанием остаются разнообразные лечебно-профилактические мероприятия с целью профилактики состояния нездоровья. Смысловое восприятие здоровья может быть выражено следующей формулой: «Быть здоровым – значит справляться с обычными проблемами, которые есть у каждого. Для этого надо быть внимательным к любым проявлениям своего организма, сразу реагировать на его потребности (вовремя есть, спать, отдыхать и др.) и соблюдать здоровый образ жизни».

На *третьем (ресурсно-прагматическом) уровне* здоровье воспринимается как ресурс, который необходим индивиду, чтобы приспособиться к внешним социальным и природным условиям для достижения состояния успешности, поэтому здоровье необходимо поддерживать и улучшать, чтобы этот ресурс не был преждевременно израсходован. Деятельность по сохранению и укреплению здоровья также носит системный и целенаправленный характер, но ее содержание определяется психофизиологическими особенностями человека и его личностными притязаниями. Смысловое восприятие здоровья на данном уровне может быть выражено следующей формулой: «Здоровье – это когда у тебя все



получается, все в порядке и все хорошо. Когда человек здоров, он хорошо учится и работает, а значит, он не волнуется и не болеет. Поэтому здоровье зависит от нас самих, и оно необходимо, чтобы быть успешным и счастливым».

На *четвертом (лично ориентированном) уровне* здоровье воспринимается как проявление способности человека к гармоничному (физическому, социальному и духовному) развитию и достижению состояния благополучия. Оно ассоциируется с состоянием человека как уникальной самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности, поэтому деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья воспринимается как необходимая и естественная для саморазвития и самосовершенствования. Смысловое восприятие здоровья может быть выражено следующей формулой: «Быть здоровым – значит быть со всеми в гуще событий, уметь приспосабливаться к разным условиям и быть готовым к самореализации, т.е. человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя и все время стремится к лучшему».

Превращение социокультурного содержания феномена «здоровье» в смысл жизни конкретного человека возможно только при лично ориентированной смысловой системе «внутренняя картина здоровья», которая должна стать стержневой и обобщенной динамической смысловой системой, ответственной за общую направленность жизни как целого (по Д. А. Леонтьеву). Следовательно, «здоровый образ жизни» как целостная характеристика соответствует жизнедеятельности человека, для которого смысл жизни определяется социокультурным содержанием феномена «здоровье» на лично ориентированном уровне. Во всех остальных случаях «здоровый образ жизни» не является целостной характеристикой жизнедеятельности, и поэтому речь может идти лишь о проявлении его отдельных качеств (сторон).

Опираясь на вышеизложенное, мы можем выявить педагогическое содержание социокультурных феноменов «здоровье» и «здоровый образ жизни». *Здоровье – это социокультурная характеристика человека, которая интегрирует системные элементы действенно-практической и смысловых сфер личности (жизнеспособности и внутренней картины здоровья) и проявляется в успешной жизнедеятельности по достижению состояния благополучия (физического, душевного и социального). Здоровый образ жизни – это индивидуальная стратегия жизнедеятельности человека по достижению состояния благополучия, которая реализуется на основе ценностных социокультурных представлений о феномене «здоровье» и с учетом индивидуальных особенностей жизнеспособности.*

Интегративная модель формирования социокультурного феномена «здоровье»

Методологическим основанием для комплексной педагогической модели становления социокультурного феномена «здоровье» в онтогенезе (интегративной модели формирования личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» во взаимосвязи с жизнеспособностью человека) мы выбрали периодизацию развития субъектности человека в онтогенезе (Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков).

1-й этап. Дошкольный возраст (оживление и одушевление)

Содержание развития субъектности ребенка: ребенок осваивает собственную телесную и психосоматическую индивидуальность, вписывая себя руками взрослого в пространственно-временную организацию общей жизни семьи. В результате овладения культурными навыками и способностями он впервые открывает в себе самость, осознает себя субъектом хотений и умений.

Личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья»: последовательное формирование у дошкольника первого и второго уровней (информационно-пассивного и адаптивно-поддерживающего) внутренней картины здоровья: «Быть здоровым – значит справляться с обычными проблемами, которые есть у каждого. Для этого надо быть внимательным к любым проявлениям своего тела, сразу реагировать на его потребности (вовремя есть, спать, отдыхать и др.), соблюдать правила гигиены».

Жизнеспособность: преобладающее формирование психофизиологической жизнеспособности ребенка и возможное ситуативное проявление некоторых качеств социально-личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности на данном этапе характеризуется как «нецелое».

Механизм формирования социокультурного феномена «здоровье»: смыслообразование (расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых производных смысловых структур) реализуется в ситуации поиска мотивов и целей жизнедеятельности, жизненных смыслов и ценностей и в ситуации анализа и оценки жизненных проблем, обстоятельств с учетом социокультурного содержания здоровья и индивидуальных особенностей жизнеспособности.

2-й этап. Младший школьный и подростковый возраст (персонализация)

Содержание развития субъектности ребенка: партнером растущего человека становится взрослый, воплощенный в системе социальных ролей, вместе с которым ребенок осваивает правила, понятия и принципы деятельности во



всех сферах социально-культурного бытия. Он впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самотождественности внутри совместного бытия с другими людьми. Появляется способность к саморазвитию, которая пока еще ограничена отсутствием зрелой, осознанной внутренней свободы.

Личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья»: возможно формирование ресурсно-прагматического уровня: «Здоровье – это когда у тебя все получается, все в порядке, все хорошо. Когда человек здоров, он хорошо учится и работает, а значит, он не волнуется и не болеет, поэтому здоровье зависит от нас самих, и оно необходимо, чтобы быть успешным и счастливым».

Жизнеспособность: происходит совершенствование психофизиологической жизнеспособности в новой социальной ситуации развития и формирование социально-личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности переходит в состояние «целого».

Механизм формирования социокультурного феномена «здоровье»: смыслоосознание (восстановление контекстов и смысловых связей, позволяющих решать задачу о смысле нового объекта, явления или действия) в ситуации жизненного выбора и принятия решений с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности.

3-й этап. Ранняя юность (индивидуализация)

Содержание развития субъектности ребенка: партнером молодого человека становится (в пределе) человечество, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредованные системой общественных ценностей и идеалов. Происходит процесс индивидуализации этих общественных ценностей и идеалов с учетом личностной позиции. В идеале человек в своем личностном развитии становится ответственным за собственную самость.

Личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья»: формирование личностно ориентированного уровня, когда индивидуальное прочтение феномена «здоровье» полностью соответствует его социокультурному содержанию, а само здоровье становится смыслом жизни: «Быть здоровым – значит быть со всеми в гуще событий, уметь приспосабливаться к разным условиям и быть готовым к самореализации, т.е. человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя, все время стремится к лучшему».

Жизнеспособность перерастает в целостную систему с иерархизированной подчиненностью психофизиологической жизнеспособности со-

циально-личностной и достигает состояния «единого целого» (оптимально связанного).

Механизм формирования социокультурного феномена «здоровье»: смыслотворчество (содержательная перестройка жизненных отношений и смысловых структур) в ситуации проектирования образа жизни (совершенствование жизнеспособности во взаимосвязи с уточнением личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья») и принятие ответственности за свой «проект».

Формирование феномена «здоровье» как социокультурной характеристики человека в предлагаемой трактовке возможно только в специально организованных (жизнеутверждающих) ситуациях, включающих механизмы смыслотворчества личности. Под жизнеутверждающей ситуацией мы имеем в виду проект целостной ситуации формирования социокультурного феномена «здоровье» как проявления жизненного самоопределения человека, которая не только требует от него демонстрации свойств субъекта жизни и жизнедеятельности, но и дает результат, определяющий особенности его жизнестроительства в целом.

Обобщая результаты исследований (С. В. Белова, А. П. Вехова и др.) и собственные исследования, мы выделяем следующие *типы жизнеутверждающих ситуаций*: 1) поиска мотивов и целей жизнедеятельности, жизненных смыслов и ценностей на основе социокультурного содержания феномена «здоровье», анализа и оценки жизненных проблем и обстоятельств с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности (*смыслообразование*); 2) жизненного выбора и принятия решений с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности (*смыслоосознание*); 3) проектирования образа жизни (совершенствование жизнеспособности во взаимосвязи с уточнением смысловой системы «внутренняя картина здоровья») и принятия ответственности за свой «проект» (*смыслостроительство*).

Заключение

Таким образом, мы считаем необходимым включение в учебные планы подготовки педагогов по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» дисциплин или модуля, ориентированных на формирование указанных ранее компетенций (ОК-11, ОПК-12) на основе социокультурного понимания феномена «здоровье». Содержание подготовки должно предполагать наряду с освоением нового смысла здоровьеформирующего образования практикум по разработке «программы формирования здоро-



вого и безопасного образа жизни», подбору диагностик эффективности реализации программы. Вместе с этим в процессе обучения студенты должны иметь возможность разрабатывать и апробировать на практике модели педагогических ситуаций по формированию у школьников здорового и безопасного образа жизни.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование». URL: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_10/m200.html (дата обращения: 12.12.2013).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2010. 31 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011. 40 с.
4. Баранов А. А., Кучма В. Р., Сухарева Л. М. [и др.] Здоровье, обучение и воспитание детей : история и современность (1904–1959–2004). М., 2006. 308 с.
5. Здоровые дети России в XXI веке / под ред. А. А. Баранова, В. Р. Кучмы. М., 2000. 158 с.
6. Губаков В. И. Здоровоохранительная деятельность : социокультурные и методологические проблемы. Новосибирск, 1991. 184 с.
7. Богомолова Л. В. Здоровьесохранные процессы в образовательном учреждении : содержание и перспективы. М., 2004. 185 с.
8. Науменко Ю. Здоровьесформирующее образование : социокультурная концепция формирования здоровья школьников. Saarbrücken, 2011. 430 с.
9. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. М., 2004. 240 с.

Health-Forming Education as a Subject of Modern Teacher's Training

Yuri V. Naumenko

Volgograd State Academy of Physical Education, Russia
78, V. I. Lenin, Volgograd, 400005, Russia
E-mail: yv_naumenko@mail.ru

Olga V. Naumenko

Volgograd State Social-Pedagogical University, Russia
27, V. I. Lenin, Volgograd, 400066, Russia
E-mail: naymenkoov@bk.ru

The article presents the author's concept regarding complex formation of sociocultural phenomenon «Health» in pupils in the course of educational process. It proposes a fundamentally new base of categories and concepts («health», «healthy lifestyle», «internal picture of health»

and «vitality»). The study shows the relationship between this base of categories, concepts, and other pedagogical concepts. An integrative pedagogical model of formation of social and cultural phenomenon «health» in ontogeny is disclosed. The proposed model can serve as a methodological foundation for modern teachers' training in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education for the degree program 050400 «Psychological and pedagogical education». According to the standard one of the objectives of teachers' activity has to be the design and implementation of the program of healthy and safe lifestyle development among students (in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of primary general and basic general education).

Key words: health, healthy lifestyle, internal picture of health, vitality.

References

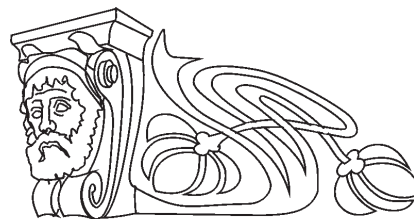
1. *Federal'nyi gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 «Psikhologopedagogicheskoe obrazovanie»* (The federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 050400 «Psikhologo-pedagogical education»). Available at: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_10/m200.html (accessed 12 December 2013).
2. *Federal'nyi gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* (The federal state educational standard of the primary general education). Moscow, 2010. 31 p.
3. *Federal'nyi gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* (The federal state educational standard of the main general education). Moscow, 2011. 40 p.
4. Baranov A. A., Kuchma V. R., Sukhareva L. M. [et al]. *Zdorov'e, obuchenie i vospitanie detey: istoriya i sovremennost': (1904–1959–2004)* {Health, training and education of children: history and present (1904–1959–2004)}. Moscow, 2006. 308 p.
5. *Zdorovye deti Rossii v XXI veke* (Healthy children of Russia in the XXI century). Ed. A. A. Baranov, V. R. Kuchma. Moscow, 2000. 158 p.
6. Gubakov V. I. *Zdravookhranitel'naya deyatel'nost': sotsiokul'turnye i metodologicheskie problemy* (Public health activity: sociocultural and methodological problems). Novosibirsk, 1991. 184 p.
7. Bogomolova L. V. *Zdorov'esokhrannye protsessy v obrazovatel'nom uchrezhdenii: sodержание i perspektivi* (Health-saving processes in educational institution: contents and prospects). Moscow, 2004. 185 p.
8. Naumenko Yu. *Zdorov'yeformiruyushchey obrazovanie: sotsiokul'turnaya kontseptsiya formirovaniya zdorov'ya shkol'nikov* (Health forming education: Sociocultural concept of formation of health of school students). Saarbrücken, 2011. 430 p. Germany.
9. Bezrukikh M. M. *Zdorov'esberegayushchaya shkola* (Health saving school). Moscow, 2004. 240 p.



УДК 37.061+35

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОУПРАВЛЕНИЯ

И. Е. Шемякина



Шемякина Ирина Евгеньевна – старший преподаватель, кафедра естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (военный институт) им. маршала инженерных войск А. И. Прошлякова, Россия
E-mail: iri@mail.ru

Представлен теоретический и практический анализ влияния развития навыков саморукводства на формирование и развитие компетенций самоорганизации и самоуправления своей учебной и профессиональной деятельностью у курсантов высшего военного учебного заведения. Показана перспективность изучения вопроса диагностики знаний, умений и уровня приобретаемых компетенций курсантами в процессе обучения. Отмечено, что вопросы воспитания и обучения курсантов не теряют актуальности. Применение психодиагностического инструментария – методики исследования самооотношения С. Р. Пантелеева (МИС), шкалы «Саморукводство» на выборке курсантов (N = 103) позволило выявить, что использование курсантами учебно-методического пособия «Дневник самообразования» влияет на изменение их уровня по шкале «Саморукводство». Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практической деятельности преподавателей вуза.

Ключевые слова: военно-профессиональное образование, высшее военное учебное заведение, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, компетенции самоорганизации и самоуправления, навык саморукводства.

Введение

Происходящие изменения в системе высшего профессионального образования, в том числе и военного, определены требованием ФГОС ВПО третьего поколения, в них входит повышение качества подготовки выпускников высших учебных заведений с помощью формирования и развития у них общекультурных и профессиональных компетенций. Ученые и педагоги, психологи-теоретики и практики занимаются разработкой новых и разных подходов к решению этой задачи. Особого внимания заслуживает повышение качества подготовки студентов с помощью формирования и развития у них компетенций самоорганизации и самоуправления своей учебно-профессиональной деятельностью. Под самоорганизацией и самоуправлением мы понимаем умение самостоятельно организовать свой учебный и профессиональный труд и управлять им так, чтобы планируемая успешность совпадала с результатом его выполнения.

Теоретический анализ проблемы

А. М. Столяренко руководство учением учащихся и самоорганизацию учебно-профессиональной деятельности учащихся относит к учебно-педагогическим факторам лично-формирующего пространства вуза [1, с. 331–334]. Самоорганизация, по его мнению, зависит от самих студентов, а также от специальной работы преподавателей по обучению студентов способам эффективного образования. Под руководством учением учащихся подразумевается постоянное их побуждение к правильной самооценке выполненного труда, а также подразумевается, что преподаватель должен мотивировать, направлять каждого студента и помогать ему в самореализации, т.е. способствовать развитию таких умений, как самовоспитание, самообразование, самообучение и саморазвитие. Перечисленные умения невозможны без развития навыка саморукводства.

Д. И. Гасанова в своей работе «Подготовка студентов к профессиональной педагогической деятельности: рефлексивный аспект», опираясь на мнения таких ученых, как В. Г. Аникин, А. А. Дергач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, И. А. Савенкова, утверждает, что глубина и качество самопознания человека определяют успешность его профессионального развития, а «рефлексивное переосмысление себя, своих личностных смыслов создает адекватное представление о себе и своих возможностях» [2, с. 41].

Развивая идеи А. П. Зинченко, А. В. Карпова, О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, А. О. Прохорова, Л. И. Адамян исследует общий процесс саморегуляции, в который включает инициативность и самостоятельность, способствующие осознанию «включения» процесса рефлексии у студентов [3, с. 48]. От способности студента к самоорганизации и саморегуляции поведения зависит совершенствование процессов самоопределения, самоутверждения, самоактуализации, самореализации. Степень осознанности своего состояния, уровень сформированности и адекватности своего образа, реалистическое восприятие своих ощущений и переживаний по отношению к ситуации деятельности влияют на успешность саморегуляции. Предметом саморегуляции личности являются действия, направленные на преобразование отношений к себе и к другим людям.



Военно-профессиональное образование необходимо отнести к ценному стратегическому ресурсу современного общества, так как развитие государства и общества невозможно без полноценного обеспечения его национальной безопасности и обороны. А. Письменский подчеркивает необходимость осмысления на новом теоретико-методологическом уровне проблем развития системы военно-инженерного образования. «В составляющей вектора развития военно-инженерного образования также должен быть алгоритм разработки рекомендаций <...> который включает анализ факторов и условий, обеспечивающих <...> оценку комплекса саморазвития субъектов образовательного процесса...» [4, с. 56].

Обучение, развитие и воспитание субъекта обучения (курсанта) на современном этапе означает помощь курсанту в формировании необходимых качеств, позволяющих ему в дальнейшем (по окончании учебного заведения) совершенствоваться как в профессиональном, так и в личностном планах. Формирование личности курсанта происходит за счет совершенствования содержания военно-профессионального образования, оптимизации структуры подготовки военных специалистов и развития интеграции всех уровней образования. В указаниях министра обороны Российской Федерации от 26 июля 2013 г. основные усилия сосредоточиваются на организационных работах по обеспечению требуемого качества обучения и профессионально-прикладной направленности подготовки слушателей и курсантов в вузах. Необходимо принимать современные изменения военно-профессионального образования, когда повышение его качества невозможно без переноса из общего образования таких направлений, как гуманизация, интеграция с элементами индивидуализации. Формирование и развитие компетенций самоорганизации и самоуправления учебного и профессионального труда позволят курсанту успешно анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать и организовывать свою работу индивидуально или в команде, адекватно оценивать, своевременно корректировать, совершенствовать процесс и результаты своей учебно-профессиональной деятельности, иными словами, управлять ею. Все перечисленное является важным умением для будущего специалиста военной инженерии.

В настоящее время внедрения и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения в научных психолого-педагогических исследованиях обсуждаются вопросы диагностики формирования у студентов компетенций, обозначенных в стандартах. Стандарты третьего поколения требуют открытости целей обучения, т.е. то, над чем ра-

ботают преподаватели, должно стать, в первую очередь, целью для самого студента. Ещё одной важной проблемой является потеря современной молодежью образа, к которому нужно стремиться в своем личностном, в том числе и профессиональном становлении: так, образ российского офицера, создаваемый современными курсантами, чаще касается внешних данных.

Все перечисленное создает необходимость развития у курсантов компетенций самоорганизации и самоуправления учебно-профессиональной деятельностью. Требования ФГОС ВПО третьего поколения, касающиеся повышения качества обучения курсантов, учитывающие специфику образовательной среды военного вуза, обеспечивают актуальность заявленной проблемы.

Программа исследования

Анализируя учебную, методическую и воспитательную работу на кафедре естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин, мы пришли к необходимости разработки и внедрения в образовательную среду высшего военного учебного заведения учебно-методического пособия «Дневник самообразования», которое предназначено для курсантов и рекомендовано к использованию в процессе обучения математике. Цель: сформировать у курсантов с помощью этого учебно-методического пособия навыки самоорганизации и самоуправления своей учебно-профессиональной деятельностью в области математических знаний, умений и владений, необходимых для будущей военно-инженерной деятельности.

При подготовке учебно-методического пособия мы ставили перед собой задачи:

- 1) провести анализ состояния теории и практики образовательного процесса в вузе, выявить специфику его образовательной среды;
- 2) охарактеризовать сущность и содержание компетенций самоорганизации и самоуправления курсантов;
- 3) определить основные направления процесса формирования указанных компетенций посредством изучения математики;
- 4) разработать для курсантов вуза «Дневник самообразования» как помощь в самоорганизации и самоуправлении по выполнению ФГОС третьего поколения при изучении математики;
- 5) провести экспериментальное исследование по внедрению этого учебно-методического пособия на базе высшего военного учебного заведения;
- 6) сделать выводы и внести необходимые изменения и дополнения в структуру и содержание «Дневника самообразования».

Исследуя формирование и развитие компетенций самоорганизации и самоуправления,



мы использовали несколько методик: Шкалу измерения самомониторинга М. Снайдера, Тест на определение степени самостоятельности, Методику исследования самооотношения С. Р. Пантелеева (МИС), Самооценку уровня притязаний по методике Й. Шварцландера. В статье приводятся результаты проверки гипотезы.

Гипотеза исследования: у курсантов после применения в учебной деятельности учебно-методического пособия «Дневник самообразования» уровень по шкале «Саморуководство» (МИС) повысится и будет выше, чем у тех, кто его не применял. Методика предназначена для выявления структуры самооотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самооотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения. Шкала «Саморуководство» отражает представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, подчеркивает доминирование либо собственного «Я», либо внешних обстоятельств. В проведенном исследовании приняли участие 103 человека: 73 курсанта первого года обучения и 30 курсантов – второго. Из них были сформированы контрольная и экспериментальная группы, средний возраст испытуемых 20 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного исследования были получены данные, на основании которых мы сделали заключение об изменении у курсантов в экспериментальной группе уровня по шкале «Саморуководство». Результаты проверены статистически с помощью Т-критерия Вилкоксона [5, с. 42–48], предназначенного для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых и позволяющего установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С помощью Т-критерия Вилкоксона определяется, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. В результате статистической обработки данных мы получили: $T_{\text{эмп}} = 271$, $T_{\text{кр}} = \begin{cases} 466 (\rho \leq 0,05) \\ 397 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$. Так как $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$ при $\rho < 0,01$, это свидетельствует о превышении интенсивности положительных сдвигов (увеличение уровня по шкале «Саморуководство» над отрицательными сдвигами в экспериментальной группе. Также для подтверждения результатов исследования был дважды использован Q-критерий Розенбаума [5, с. 87–94], применяемый для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеренного признака (таблица).

Расчет Q-критерия Розенбаума при сопоставлении экспериментальной и контрольной групп в двух замерах по уровню признака «саморуководство»

Показатели	Замер	
	Первый («до»)	Второй («после»)
Max(n_1)	11	11
Min(n_2)	4	5
S_1	3	9
S_2	2	3
$Q_{\text{эмп}}$	5	12
$Q_{\text{кр}}$	8 ($\rho \leq 0,05$)	10 ($\rho \leq 0,01$)
Выводы	$Q_{\text{эмп}} < Q_{\text{кр}}$, значит принимается гипотеза о том, что курсанты, использовавшие в учебной деятельности «Дневник самообразования», не превосходят по уровню шкалы «Саморуководство» курсантов, не использовавших в учебной деятельности «Дневник самообразования»	$Q_{\text{эмп}} > Q_{\text{кр}}$, значит принимается гипотеза о том, что курсанты, использовавшие в учебной деятельности «Дневник самообразования», превосходят по уровню шкалы «Саморуководство» курсантов, не использовавших в учебной деятельности «Дневник самообразования»

Примечание. Замер 1 («до») – замер по шкале «Саморуководство» до использования курсантами учебно-методического пособия «Дневник самообразования»; замер 2 («после») – замер по шкале «Саморуководство» после использования курсантами учебно-методического пособия «Дневник самообразования»; Max(n_1) – максимальное значение в выборке 1, где $n_1 = 50$ человек (экспериментальная группа); Min(n_2) – минимальное значение в выборке 2, где $n_2 = 53$ человека (контрольная группа); S_1 – количество значений в выборке 1, которые выше максимального значения в выборке 2; S_2 – количество значений в выборке 2, которые ниже минимального значения в выборке 1; эмпирическое значение $Q_{\text{эмп}} = S_1 + S_2$.

Заключение

В заключении мы можем констатировать, что внедрение учебно-методического пособия

«Дневник самообразования» в среду курсантов высшего военного учебного заведения влияет на изменение их уровня по шкале «Саморуководство». У курсантов после применения в своей



учебной деятельности учебно-методического пособия уровень по шкале «Саморуководство» повысился и оказался выше, чем у тех, кто его не применял. Курсанты индивидуально описывали образ российского офицера, выявляли свой социотип, планировали выполнение контрольных «точек» по математике, анализировали формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций, самостоятельно делали выводы о своем становлении как профессионала и личности.

Мы считаем, что применение курсантами учебно-методического пособия «Дневник самообразования» при изучении дисциплины «математика» способствует обеспечению воспитания и качества подготовки курсантов (п. 7.1 ФГОС), формированию общекультурных компетенций выпускников (компетенций самоорганизации и самоуправления) (п. 7.2 ФГОС), созданию условий, необходимых для развития личности курсанта при формировании индивидуальной образовательной траектории (п. 7.16 ФГОС). Внедрение учебно-методического пособия «Дневник самообразования» создает курсантам возможность участия в проведении научных исследований (п. 7.18 ФГОС). Для аттестации курсантов на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей основной образовательной программы подготовки специалиста «Дневник самообразования» может являться частью фонда оценочных средств, позволяющего оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций (п. 8.4 ФГОС). Поэтому существует необходимость включить в процесс обучения курсантов осознанную составляющую формирования будущего российского офицера, согласованную с теорией и практикой. Возможные изменения в учебно-методическом пособии «Дневник самообразования» могут коснуться его структуры (оно может стать частью другого учебно-методического пособия) и содержания (дополнить образцами выполнения заданий обязательного уровня в соответствии с учебной программой по математике).

Библиографический список

1. *Столяренко А. М.* Психология и педагогика. М., 2006. 527 с.
2. *Гасанова Д. И.* Подготовка студентов к профессиональной педагогической деятельности : рефлексивный аспект // Среднее профессиональное образование. 2011. № 4. С. 41–45.
3. *Адамян Л. И.* Особенности саморегуляции у студентов педагогических и технических вузов // Среднее профессиональное образование. 2011. № 4. С. 48–49.
4. *Письменский А.* Каким быть военно-инженерному образованию? // Армейский сборник. 2012. № 2(213). С. 53–56.
5. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб., 2007. 350 с.

The Formation and Development of Self-Organization and Self-Management Skills

Irina E. Shemyakina

Tyumen Higher Military Engineer Command School of Marshal of Engineer troops A. I. Proshlyakova, competitor TOGIRRO (Tyumen) Russia

1, Tolstogo, Tyumen', 625001, Russia

E-mail: www.iri@mail.ru

The author presents a theoretical and practical analysis of the influence of self-leadership skills on the formation and development of self-organization and self-management skills of their academic and professional activities of the cadets of higher military educational institution. The prospects of studying show the issue diagnosis knowledge, skills and competences acquired by the level of cadets during the training. It is noted that the problems of education and training of students do not lose their relevance. The use of psycho-diagnostic tools (technique to study the self-SR Panteleeva (ISI), the scale of «self-leadership») on a sample of students (N=103), revealed that the use of educational-methodical manual «Diary of a self-study» students of the effect on the change in their level on a scale of «self-leadership». Applied aspect of the research problem can be implemented in practice of teachers of high school.

Key words: military and vocational education, higher military educational institution, federal state educational standards of higher professional education (HPE GEF), competence of self-organization and self-management, self-leadership skill.

References

1. *Stolyarenko A. M.* *Psikhologiya i pedagogika* (Psychology and Pedagogy). Moscow, 2006. 527 p. (in Russian).
2. *Gasanova D. I.* Podgotovka studentov k professional'noy pedagogicheskoy deyatel'nosti: reflektivnyy aspekt (Preparing students for professional pedagogical activity: the reflexive aspect of the). *Professional secondary education*, 2011, no. 4, pp. 41–45 (in Russian).
3. *Adamyany L. I.* Osobennosti samoregulyatsii u studentov pedagogicheskikh i tekhnicheskikh vuzov (Features of self-teaching and the students of technical colleges). *Professional secondary education*, 2011, no. 4, pp. 48–49 (in Russian).
4. *Pis'menskiy A.* *Kakim byt' voenno-inzhenernomu obrazovaniyu?* (What should be the military engineering education?). *Army collection*, 2012, no. 2(13), pp. 53–56 (in Russian).
5. *Sidorenko E. V.* *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* (Methods of mathematical analysis in psychology). St.-Petersburg, 2007. 350 p. (in Russian).



УДК 371.3

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОБРАЗОВАНИИ



С. Б. Барашкина, А. А. Барашкин

Барашкина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естествознания, Пензенский государственный университет, Россия
E-mail: estestvoznanie@bk.ru

Барашкин Алексей Анатольевич – аспирант, кафедра алгебры и методики обучения математике и информатике, Пензенский государственный университет, Россия
E-mail: estestvoznanie@bk.ru

Показано, что технология проблемно-диалогического обучения является важнейшим направлением реализации парадигмы компетентностного обучения в образовании. Определены этапы формирования ключевых компетентностей, имеющих универсальное значение для различных видов деятельности. Выделены технологии проблемно-диалогового обучения. Рассмотрены механизмы их использования. Показано, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни проявления интеллектуальных затруднений обучающихся, их познавательной активности и самостоятельности при усвоении новых знаний. Отмечено, что особое значение в организации образовательного процесса с целью преодоления затруднений приобретает технология «Генераторы – критики», использование которой в полной мере способствует развитию критического мышления обучающихся.

Ключевые слова: развивающее обучение, компетентность обучающихся, побуждающий и подводящий диалоги, методы постановки учебной проблемы.

Введение

Наиболее кардинальным изменением в современном образовании является смена образовательной парадигмы: от авторитарно-репродуктивной к гуманистической, личностно ориентированной развивающей. В этой связи в педагогике пересматриваются цели и принципы обучения, его методики, обновляется содержание.

Теоретическое обоснование проблемы

В XX в. развитие концепции проблемного обучения связано, в первую очередь, с американским психологом и педагогом Дж. Дьюи (1859–1952). Его педагогическая теория получила название инструментальной педагогики, или «обучения путем делания» и заключалась в том, что ребенок должен получать опыт и знания в процессе самостоятельного исследования, изготовления различных макетов и схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и т.д. Дьюи считал, что для полноцен-

ного интеллектуального развития и образования вполне достаточно изначальной познавательной активности и любознательности ребенка (исходя из того, что ее было достаточно человечеству), поэтому в процессе обучения педагог должен помогать ребенку в познании только того, чего требует сам ребенок. Вследствие такого радикализма теория Дьюи не прижилась надолго в американской педагогике. Однако многие другие, более взвешенные его идеи признаются справедливыми и актуальными до сих пор. Так, Дж. Дьюи декларировал важность применения в педагогическом процессе игровых и проблемных методов, разработал принципы и методику формирования критического мышления, способствующего активному и сознательному усвоению учебного материала, а также разработал основные правила нового специфического метода обучения, названного исследовательским, в котором обучение воспроизводит ход реальных событий, имевших место в науке и технике [2].

М. И. Махмутов предложил оригинальную системную концепцию проблемного обучения, разработал его методологическую базу, а также структурно-функциональную модель учебного процесса, обеспечивающую формирование навыков и умений самостоятельной деятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. Вся система в целом должна была пройти в своем развитии и становлении стадию глубокого осмысления и апробации на практике, прежде чем стало возможным и необходимым говорить об условиях внедрения в развивающуюся технологию проблемного обучения исследовательского подхода в полном объеме.

На основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях – проблемном обучении (И. А. Ильницкая, В. Т. Кудрявцев, М. И. Махмутов и др.) и психологии творчества (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, А. Т. Шумилин и др.) – разработана технология проблемно-диалогического обучения, позволяющая реализовать деятельностный компонент образования [3].

Деятельностный подход в образовательных стандартах позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах «ключевые задачи развития учащихся»



ся» и «формирование универсальных способов учебных и познавательных действий», которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования. Основные результаты обучения и воспитания, касающиеся достижений личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития, обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию. Сущность развивающего обучения заключается в создании условий, при которых каждый школьник смог бы максимально реализовать себя (свои интеллект, мышление, деятельность и творческие способности). Одним из способов и условий достижения цели является деятельностный принцип обучения, согласно которому у детей должны быть сформированы компоненты учебной деятельности (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, самоконтроль, самооценка). Технология проблемно-диалогического обучения используется как средство развития этих компонентов, поскольку обеспечивает высокое усвоение знаний, эффективное развитие интеллекта, творческих способностей школьников и воспитание активной личности.

В последнее время в России происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. В связи с этим меняются требования к результатам, на достижение которых должна быть ориентирована образовательная программа образовательного учреждения. Как результат определяют формирование ключевых компетентностей, имеющих универсальное значение для различных видов деятельности и включающих: обобщенные способы решения учебных задач (формулировка вопроса, наблюдение, фиксация и организация данных, их первичная интерпретация, презентация результатов); умения работать с разными источниками информации – учебной, художественной, научно-популярной, справочной литературой.

Технология проблемно-диалогического обучения

Технология проблемно-диалогического обучения – важнейшее направление реализации парадигмы компетентностного обучения в образовании, она является, во-первых, результативной, поскольку обеспечивает высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей школьников, воспитание активной личности, развитие универсальных учебных действий; во-вторых,

здоровьесберегающей, потому что позволяет снижать нервно-психические нагрузки учащихся за счет стимуляции познавательной мотивации и «открытия» знаний [2].

Существует шесть дидактических способов организации процесса проблемного обучения, представляющих собой три вида изложения учебного материала преподавателем и три вида организации им самостоятельной учебной деятельности обучающихся, среди них: метод монологического изложения; рассуждающий метод изложения; эвристический метод изложения; диалогический метод; исследовательский метод; метод программированных заданий [3].

Наиболее современными, помимо диалогического метода изложения, в настоящее время являются исследовательский и метод программированных заданий. Применение второго метода заключается в следующем: каждое задание состоит из отдельных элементов-кадров; один кадр содержит часть изучаемого материала, сформулированного в виде вопросов и ответов, либо в виде изложения новых заданий, либо в виде упражнений, выполнение которых требует применения технологии проблемного диалога.

Технология проблемного диалога носит общепедагогический характер, так как реализуется на основе любого предметного содержания и на любой образовательной ступени. В словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке открытия новых знаний должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения. Первое – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования, поиск решения – этап формулирования нового знания. Второе слово означает, что постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного учителем диалога [4].

Различают два вида диалога: побуждающий и подводящий. Первый состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику выработать творческий подход к работе. На этапе постановки проблемы этот диалог применяется для того, чтобы ученики осознали противоречие и сформулировали проблему. Во время поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и, соответственно, развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы, на этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию.

Как уже отмечалось, технология проблемно-диалогического обучения рассматривает методы



постановки учебной проблемы и методы поиска решения учебной проблемы. Существуют три основных метода постановки учебной проблемы: побуждающий от проблемной ситуации диалог; подводящий к теме диалог; сообщение темы с мотивирующим приемом, смысл которого состоит в том, что учитель сам сообщает тему урока, но вызывает к ней интерес класса с применением одного из мотивирующих способов [5].

Побуждающий от проблемной ситуации является наиболее сложным для учителя, поскольку требует последовательного осуществления четырех педагогических действий: 1) создания проблемной ситуации; 2) побуждения к осознанию противоречия проблемной ситуации; 3) побуждения к формулированию учебной проблемы; 4) принятия предлагаемых учениками формулировок учебной проблемы.

Остановимся на их характеристике: *создать проблемную ситуацию* – значит ввести противоречие, столкновение с которым вызовет у школьников эмоциональную реакцию удивления или затруднения.

Побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации представляет собой отдельные вопросы учителя, стимулирующие школьников на осознание заложенного проблемной ситуацией противоречия. На данном этапе производится несколько действий: во-первых, побуждение к выдвиганию гипотез. Выдвинуть гипотезу значит высказать предположение, истинность или ложность которого должна установить проверка. Та гипотеза, которая выдержит проверку и станет искомым знанием, называется решающей, остальные – ошибочными.

Побуждающий к выдвиганию гипотез диалог имеет «сужающуюся» структуру. Он начинается с общего побуждения, т.е. призыва к мыслительной работе: «Какие есть гипотезы, предположения?». Если общее побуждение не помогло и решающая гипотеза не высказана, учитель подсказывает решающую гипотезу. Подсказка – намек на искомое знание – каждый раз придумывается заново. Если она не срабатывает, учитель завершает диалог сообщением решающей гипотезы.

Второе действие – принятие выдвигаемых учениками гипотез. При побуждающем диалоге существует опасность оценочно отреагировать на высказываемые учениками предположения: отвергнуть ошибочную гипотезу («неправильно», «не так», «нет») и похвалить за решающую («молодец», «верно»). Однако учительская оценка гипотезы лишает шаг проверки всякого смысла, поэтому реагировать на гипотезы школьников следует эмоционально нейтрально.

На этапе *побуждения к формулированию учебной проблемы* у учащихся возникает необходимость проверки гипотез. Смысл проверки состоит в приведении аргумента в защиту ре-

шающей гипотезы («это так, потому что») или контраргумента против ошибочной («это не так, потому что»). Проверка гипотезы может быть либо устной, либо практической. В первом случае аргументацией служит рассуждение, а во втором – экспериментальная работа. Побуждающий к проверке гипотез диалог тоже имеет «сужающуюся» структуру: от общего побуждения через подсказку к сообщению [5].

При устной проверке диалог побуждает учеников непосредственно к аргументации. При этом общее побуждение осуществляется репликой: «Согласны с гипотезой? Почему?». Если общее побуждение не срабатывает, делается подсказка, наталкивающая на довод за или против гипотезы. В крайнем случае, учитель сам сообщает аргумент или контраргумент. При практической проверке диалог стимулирует школьников к выработке конкретного плана действий, моделирование которого свидетельствует об уровне сформированности их регулятивных универсальных учебных действий. Общее побуждение осуществляется репликой: «Как нам проверить гипотезу? Что нужно сделать?». Подсказка намекает на план. Если подсказка неэффективна, план действий в готовом виде предлагает учитель.

Следующее действие – *принятие предлагаемых учениками формулировок учебной проблемы*. Оно позволяет учащимся на основе выбранной проблемы индивидуально подойти к ее решению: отобрать необходимые вербальные средства, информационные ресурсы, определить способ выполнения действий и выделить способы фиксирования результатов.

Особое место в организации образовательного процесса с целью преодоления затруднений занимает технология «Генераторы – критики», использование которой в полной мере способствует развитию критического мышления и становлению деятельностных компетенций обучающихся. После принятия формулировки учебной проблемы формируются две группы: первая – это «генераторы». Они дают максимальное количество вариантов решения проблемы, которые могут быть самыми фантастическими. Все это делается без предварительной подготовки; никто друг друга не критикует; принимаются все решения; работа проводится быстро.

Вторая группа, «критики», получает эти предложения и выбирает наиболее подходящие. Педагог так направляет работу обучающихся, чтобы они могли вывести то или иное правило или закономерность, решить какую-то проблему, прибегая к своему опыту и знаниям, продемонстрировали умение работать с разными видами источников. Обязательным завершающим этапом педагогических действий является рефлексия, которая предполагает оценивание работы детей на каждом этапе.



Заключение

Таким образом, развивающим обучением, т.е. ведущим к общему и специальному развитию, можно считать только такое, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведёт целенаправленную педагогическую работу по развитию мыслительных способностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Проблемное обучение – это современный уровень использования ставших уже фундаментальными педагогических технологий. Оно является эффективным средством общего развития учащихся [6].

Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что этот процесс порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучающихся, так и их познавательной активности и самостоятельности при открытии новых знаний. Всякое решение проблемной задачи предполагает перестройку информации в условиях учебно-исследовательской деятельности. Познавательный процесс в учебно-исследовательской деятельности всегда основан на сочетании творческих решений с применением алгоритма действий.

Современные педагогические исследования убеждают в необходимости и возможности применения методов проблемного обучения в целях обеспечения общего развития учащихся, формирования теоретического стиля мышления, которое лежит в основе любой деятельности. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей, проблемное обучение является подлинно развивающим и в полном объеме призвано решить задачи, поставленные в новых образовательных стандартах.

Библиографический список

1. Горшкова В. В. Интерпретация педагогической концепции Джона Дьюи в российской педагогике 20–30 гг. XX века // Педагогика. 2009. №1. С. 60–72.
2. Махмутов М. И. Вопросы организации процесса проблемного обучения : метод. пособие. Казань, 1972. 57 с.
3. Махмутов М. И. Методы проблемного обучения : энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М., 1999. Т. 3. С. 317–320.
4. Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками : пособие для учителя. М., 2002. 182 с.
5. Оконь В. В. Основы проблемного обучения. М., 1986. 246 с.
6. Бабанский Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. Ростов н/Д, 1970. 464 с.

Technology of Problem-Dialogical Training as Means of Activity Components' Development in Education

Svetlana B. Barashkina

Penza State University
40, Krasnaya, Penza, 440026, Russia
E-mail: estestvoznanie@bk.ru

Alexey A. Barashkin

Penza State University
40, Krasnaya, Penza, 440026, Russia
E-mail: estestvoznanie@bk.ru

The article shows that technology of problem-dialogical training acts as the most important direction for implementation of competence-based learning paradigm in education. We defined stages of formation of key competencies, which are universally important for various activities. The study emphasizes technologies of problem-dialogical training. It was shown that the process of problem-based training gives rise to emergence of different levels of intellectual difficulties in students as well as in their cognitive activity and independence in the course of new knowledge acquisition. It was noted that technology «Generators-critics», which fully contributes to development of critical thinking in students, is of particular importance for organization of educational process, as it helps to overcome difficulties.

Key words: developmental teaching, competence of students, motivating and lead-in dialogues, methods for educational problem definition.

References

1. Gorshkova V. V. *Interpretatsiya pedagogicheskoy kontseptsii Dzhona D'yui v rossiyskoy pedagogike 20–30 godov XX veka* (Interpreting of John Dewey's pedagogical conception in Russian pedagogy of 1920–1930 s). *Pedagogika (Pedagogy)*, 2009, no. 1, pp. 60–72.
2. Makhmutov M. I. *Voprosy organizatsii protsessa problemnogo obucheniya: metodicheskoe posobie* (The questions of organizing process of problem teaching: the study guide). Kazan', 1972. 57 p.
3. Makhmutov M. I. *Metody problemnogo obucheniya* (Problem teaching methods). *Entsiklopediya professional'nogo obrazovaniya: v 3 t.* (The encyclopedia of professional education: in 3 vol.). Ed. S. Ya. Batsyhev. Moscow, 1999, pp. 317–320.
4. Mel'nikova E. L. *Problemnyi urok, ili Kak otkryvat' znaniya s uchenikami: posobie dlya uchitelya* (The problem lesson, or How to discover knowledge with pupils: the manual for a teacher). Moscow, 2002, 182 p. (in Russian).
5. Okon' V. V. *Osnovy problemnogo obucheniya* (The bases of problem teaching). Moscow, 1986. 246 p. (in Russian).
6. Babanskii Yu. K. *Problemnoe obuchenie kak sredstvo povysheniya effektivnosti ucheniya shkol'nikov* (Problem teaching as a way of improvement of effectiveness of pupils' learning). Rostov-on-Don, 1970, 464 p. (in Russian).



УДК 37.015.31

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ КУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО АКМЕОЛОГА ЧТЕНИЯ»

Т. Г. Фирсова



Фирсова Татьяна Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

Понятия «чтение» и «читательская компетентность» рассмотрены в широком социокультурном аспекте. Читательская некомпетентность истолкована как фактор социального риска. Выделены пути решения проблемы интенсификации чтения и повышения функциональной грамотности в зарубежных странах и Российской Федерации. Обоснована актуальность разработки инновационного учебного курса; определена методологическая база дисциплины; раскрыто содержание модульной системы курса («Введение в курс», «Читательское развитие личности: теоретико-методический аспект», «Инновационные технологии приобщения к чтению», «Диагностика читательского развития»). Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в образовательной практике формирования профессиональных навыков акмеолога чтения (специалиста по детскому чтению).

Ключевые слова: акмеология, акмеология чтения, акмеолог чтения, тьюторинг в читательском развитии.

Введение

В условиях социально-экономической и культурной трансформации общества чтение обретает сложную смысловую структуру, понимается как полифункциональный феномен личности, общества, культуры. Чтение выполняет образовательную, развивающую, информационную, эстетическую, гедонистическую, адаптационную функции. Уровень культуры чтения граждан является чутким индикатором общественного, социального и культурного развития страны, общества.

В начале XX в. Н. А. Рубакин отмечал, что «процесс создания, циркуляции и утилизации библиопсихологических ценностей является одним из основных процессов, на которых держится современная, в сущности, вербальная цивилизация и культура человечества» [1, с. 16]. Анализируя взаимоотношения визуальной, письменной и компьютерной культур в конце XX в., философ Умберто Эко прогнозировал разделение в ближайшем будущем социума на два класса: большинство, которое пользуется только зрительной телекоммуникацией и получает готовые образы, и литературную и компьютерную элиту, управляющую этими коммуникациями [2].

Снижение доли активно читающего населения, наблюдаемое в последние годы, при-

водит к возрастающему дефициту знаний и конструктивных идей в обществе, сказывается на качестве трудовых ресурсов, уровне общей образованности, формировании системы нравственных и духовных ценностей и ориентиров. Малообразованные члены общества составляют группу социального и культурного риска. Их некомпетентность может привести к негативным последствиям из-за непродуманных социально значимых решений, неумения грамотно выразить мысль, непонимания значения слов родного языка и смысла идей, сконцентрированных в письменных источниках.

Начиная с конца 1970 – начала 1980-х гг. и особенно теперь в развитых странах мира начинают широко обсуждать проблему «кризиса чтения», считая, что его последствия негативно могут сказаться на экономической, социальной и духовной жизни нации. Представители культурных, интеллектуальных, политических, деловых элит ищут эффективные способы целенаправленных контрмер. Так, во Франции было создано Управление по делам книги и чтения, которое определило политику с учетом всего «пути книги» – от момента создания ее автором до предложения читателям. В США политика в области чтения осуществляется с помощью Центра книги, который имеет полномочия правительственного агентства и является частью Библиотеки конгресса. В Германии действует Немецкий фонд чтения (1988 г.), который представляет собой «мастерскую идей», призванную помочь всем, кто хочет пробудить интерес к чтению: школам, библиотекам, книготорговым организациям, детским садам и семьям [3].

Ввиду большой значимости проблем расширения чтения к их решению все интенсивнее подключаются различные международные и российские организации: ООН, ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), под эгидой последней проводятся международные исследования уровня развития грамотности PISA и PIRLS; Международная ассоциация чтения (International Reading Association IRA), Русская Ассоциация Чтения (РАЧ), IFLA (International Federation of Library Associations), Секция чтения, Русская школьная библиотечная ассоциация, Российская библиотечная ассоциация, Круглый стол по чтению, некоммерческий фонд «Пушкинская библиоте-



ка», секция «Психология и педагогика чтения» Российского психологического общества, Центр развития русского языка, под эгидой которого проходит «БиблиОбраз» (Всероссийский конкурс библиотек общеобразовательных учреждений), фонд поддержки чтения им. Н. А. Рубакина.

В России государственная политика в области поддержки чтения и грамотности в последние годы также начинает оформляться: была создана «Национальная программа поддержки и развития чтения», принятая правительством в 2007 г. [4]. В национальной программе подчеркивается, что чтение – это важнейший способ освоения базовой социально значимой информации – профессионального и бытового знания, культурных ценностей прошлого и настоящего, сведений об исторически непреходящих и текущих событиях, нормативных представлений, – составляющей основу, системное ядро многонациональной и многослойной российской культуры; оно является самым мощным механизмом поддержания и приумножения богатства родного языка [4].

Главная задача «Национальной программы поддержки и развития чтения» определяется следующим образом: вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению и вернуть в ранг активных читателей многочисленных группы сравнительно образованных работающих россиян, которые определяют настоящее России, закладывают основы ее будущего и которые по разным причинам почти перестали читать за последние двадцать лет. Авторами подчеркивается тот факт, что необходимо создать в стране условия для массовой интенсификации процессов чтения, повышения качества и разнообразия прочитываемой литературы во всех областях знаний, обмена мнениями о прочитанном, для роста престижности чтения как культурной ценности [4].

Ситуация осложняется тем, что ни один вузовский стандарт не готовит специалистов в области чтения, хотя уже закреплены в многочисленных исследованиях такие понятия, как «руководитель чтения», «акмеолог чтения» [5], «тьютор в читательском развитии» [6]. Вместе с этим очевидно, что сложность самого явления «чтение», его полифункциональность, встроенность во все виды речевой и психической деятельности в социокультурном пространстве по горизонтали и вертикали требуют иного методического подхода в читательской социализации подрастающего поколения. Именно это противоречие стало основанием для включения в учебный план подготовки педагогов-магистров на факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского дисциплины «Педагогическое мастерство акмеолога чтения».

Концепция учебного курса

Теория читательского развития рассматривалась в работах Г. М. Андреевой, Л. И. Беляевой, Л. Н. Засориной, О. Л. Кабачек, А. А. Леонтьева, Н. Г. Морозовой, М. Д. Смородиной, А. В. Соколова, Ю. Н. Столярова, В. П. Таловой, И. И. Тихомировой, С. А. Трубникова, Б. Г. Умнова. Этапы раннего развития читателя стали предметом теоретико-методического изучения в работах К. Б. Бархина, А. Бертин, П. П. Блонского, Н. Е. Добрыниной, Е. Л. Гончаровой, З. А. Гриценко, О. С. Жуковой, М. М. Кольцовой, А. Н. Корнева, В. В. Лайло, Н. Левитова, О. Б. Сизовой, И. Н. Тимофеевой, И. И. Тихомировой, Н. П. Трифионовой, А. Трошина, Л. М. Шварца, Д. Б. Эльконина.

Методологической основой курса «Педагогическое мастерство акмеолога чтения» является теория акмеологизации чтения, отражающая интегративный подход к Homo legens – человеку читающему. В. А. Бородина рассматривает суть читательского развития как путь к вершинам чтения во всей его многогранности и многоступенчатости [7]. Акмеология чтения – научная дисциплина о закономерностях достижения вершин на каждом этапе читательского развития на основе принципа единства сознания личности, деятельности и общения. Таким образом, акмеолог чтения – это тот «проводник», который помогает ребенку подниматься к вершинам своего читательского развития. Педагог начальной школы, овладевший методиками акмеологического чтения, способен реализовать все стороны чтения: аксиологическую, креативную, когнитивную, аффективную, эстетическую, рефлексивную. Эта идея стала магистральной в блоке целеполагания учебной дисциплины.

Цель курса «Педагогическое мастерство акмеолога чтения» направлена на формирование у педагогов-магистров основных компонентов профиограммы акмеолога чтения (специалиста по детскому чтению). В связи с этим решается комплекс задач: освоение социокультурного пространства чтения; овладение способами освоения читательского мира на основе аксиологических, креативных, когнитивных, аффективных и рефлексивных принципов; формирование представлений об акмеологической концепции чтения, об основных теориях, концепциях, технологиях и методиках читательского развития в акме-среде; обучение психологическим и социологическим методам исследования читательской аудитории и приемам коррекции читательского развития.

Модульная модель курса

Структурно учебный курс представлен в виде четырех модулей: «Введение в курс», «Читатель-



ское развитие личности: теоретико-методический аспект», «Инновационные технологии приобщения к чтению», «Диагностика читательского развития».

В рамках первого модуля рассматриваются вопросы: акмеология как наука; акмеология чтения; институционализация и профессионализация чтения; «Национальная программа поддержки и развития чтения в РФ» как парадигма решения вопроса повышения читательской компетентности россиян; акмеология чтения в отечественном читателеведении и библиотековедении; «акмеолог чтения» как новая педагогическая специальность; профессиональная программа акмеолога чтения.

В содержании второго модуля теоретико-методическое решение получают следующие вопросы: эвристический и прогностический потенциалы развития; читательское развитие как понятие читателеведения; читательское развитие и читательская социализация; сферы читательского развития (читательское сознание, читательская деятельность, читательское общение); основной принцип читательского развития – единство читательского сознания, читательской деятельности и читательского общения.

Характеризуются девять основных этапов читательского развития, особо рассматриваются стратегии становления читателя на этапе пренатального развития, дошкольного и младшего школьного возрастов. Анализируются пути читательского развития: целенаправленное психолого-педагогическое воздействие, стихийное формирование, самоформирование, самоуправление, раскрываются теоретико-методические основы построения индивидуальных траекторий читательского развития.

В рамках третьего раздела магистранты знакомятся с инновационными технологиями приобщения к чтению. Изучаются такие технологии, как развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) (Ч. Темпла, К. Мередита, Дж. Стилл, Д. Огл), «Школа, где процветает грамотность» (Н. Н. Сметанниковой), «ЛУЧ: Лучшее Учение – Чтение» (В. А. Бородиной), «Чтение в радость» (под руководством Н. Б. Захаровой), «Вдумчивое чтение» (Е. В. Посашковой), всероссийский проект «Успешное чтение». Происходит практическое овладение акме-технологиями: развивающим чтением, изучающим чтением, динамическим чтением, творческим, «лего-чтением», Storysacks.

Особое внимание уделяется анализу электронного пространства как инструмента развития и стимулирования читательской активности, разнообразных интерактивных форм читательского развития и общения (электронные тренажеры, интерактивные читательские дневники, интернет-сообщества читателей и т.д.).

В рамках четвертого модуля магистранты овладевают профессиональными компетенциями в области диагностики читательского развития, рассматриваются психологические и диалоговые методы в изучении читательского развития, литературная игра и ее разновидности как метод изучения читателя. Раскрывается сущность психодиагностики как метода изучения (распознавания) характера читательской деятельности, отношения личности к чтению, уровня читательской культуры и восприятия текста, диагностика проявления творческих способностей в процессе чтения; отзывы, рисунки и другие продукты читательской деятельности как материал для изучения восприятия читателя. Практически осваиваются диалоговые методы изучения читателей: прямые (беседы, обсуждения и др.) и опосредованные («заборгазеты», «выставки-диалоги», письма другу и др.).

Заключение

Педагог начальной школы, прошедший данный курс, будет ориентирован на достижение личностных результатов обучающихся в процессе изучения предметов образовательной области «Филология». В соответствии с ФГОС НОО предметом оценивания и других педагогических манипуляций станут не предметные результаты (набор отдельных операций и сумма сформированных представлений), а индивидуальный прогресс ребенка в той или иной учебной деятельности. Педагог будет способен спроектировать и реализовать индивидуальные траектории читательского развития, диагностировать уровень читательского развития на разных онтогенетических этапах с помощью системы методов, выбирать наиболее подходящие технологии и методики воспитания и обучения чтению в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей субъектов читательской деятельности. Только в такой среде станет возможным усиление аксиологического компонента «читательской компетентности», заявленного в содержании ФГОС по предмету «Литературное чтение», и достижение цели и задач национальной политики чтения.

Библиографический список

1. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. М., 1977. 263 с.
2. Сабадаш Ю. С. Культурологический модернизм и эстетика масс-медиа в контексте исследования Умберто Эко «Апокалипсис откладывается». URL: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/5950> (дата обращения: 02.02.2014).



3. Чудинова В. П. «Политика в области чтения» в странах Запада // Недетские проблемы детского чтения : детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. М., 2004. 69 с.
4. Национальная программа развития и поддержки чтения в РФ. URL: http://www.mcbs.ru/files/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf (дата обращения: 02.02.2014).
5. Бородин В. А. О подготовке библиотекарей – акмеологов чтения // Школьная библиотека. 2007. № 5. С. 35–38.
6. Фирсова Т. Г. Акмеолог детского чтения : к вопросу о тьюторстве в читательском развитии // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 1(5). С. 103–109.
7. Бородин В. А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении. М., 2006. 336 с.

Conceptual Framework of «Pedagogical Skills of a Reading Acmeologist» Course Design

Tatiana G. Firsova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

The terms «reading» and «reader's competence» are examined in the broad socio-cultural aspect. Reader's incompetence is interpreted as a factor of social risk. The article highlights ways of solving problems linked to intensification of reading and increase of functional literacy in foreign countries and the Russian Federation. The article substantiates the significance of designing this innovative educational course. The article defines methodological foundation of the course. It discloses the content of the module course system («Introduction», «Reader's personal development: theoretical and methodological aspect», «Innovative technologies of exposure to reading», «Diagnostics of reader's development»). The applied aspect of the problem under study can be implemented in educational practice aimed at formation of reading acmeologist's (childhood reading specialist) professional skills.

Key words: acmeology, acmeology of reading, tutoring in reader's development.

УДК 159. 9

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ АКМЕ УРОВНЯ ЛЫЖНИКА-ГОНЩИКА

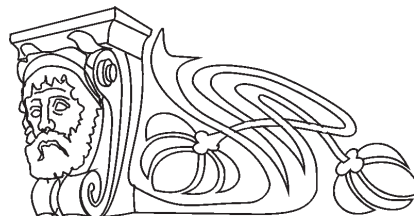
А. В. Милехин, И. А. Милехина

Милехин Александр Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физической культуры, Саратовский государственный аграрный университет им. Н. И. Вавилова, Россия
E-mail: milehina 62@mail. ru

Милехина Ирина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания и спорта, Саратовский государственный социально-экономический университет, Россия
E-mail: milehina 62@mail. ru

References

1. Rubakin N. A. *Psikhologiya chitatelya i knigi. Kratкое vvedenie v bibliologicheskuyu psikhologiyu* (A reader's and a book's psychology. The short entering into bibliological psychology). Moscow, 1977. 263 p. (in Russian).
2. Sabadash Yu. S. *Kul'turologicheskiy modernizm i estetika mass-media v kontekste issledovaniya Umberto Eko «Apokalipsis otkladyvaetsya»* (Culturological modernism and mass-media's esthetic at the context of Umberto Eko's investigation «Apocalypse is lied over»). Available at: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/5950> (accessed 02 February 2014).
3. Chudinova V. P. «Politika v oblasti chteniya» v stranakh Zapada («Policy of reading» at West countries). *Nedetskie problemy detskogo chteniya: Detskoe chtenie v zerkale «bibliotechnoy» sotsiologii* (Unchildish problems of childhood reading. Childhood reading in the mirror of «library» sociology). Moscow, 2004. 69 p. (in Russian).
4. *Natsional'naya programma razvitiya i podderzhki chteniya v RF* (The national program of development and support of reading at RF). Available at: http://www.mcbs.ru/files/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf (accessed 02 February 2014).
5. Borodina V. A. *O podgotovke bibliotekarey – akmeologov chteniy*. (Abote training of librarians – reading acmeologists). *Shkol'naya biblioteka* (School library), 2007, no. 5, pp35–38 (in Russian).
6. Firsova T. G. *Akmeolog detskogo chteniya: k voprosu o t'yutorstve v chitatel'skom razviti* (Children's reading acmeologist: to the question of tutorship for readers' development). *Izv. Saratov. Univ. (N.S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 1(5), pp. 103–109 (in Russian).
7. Borodina V. A. *Teoriya i tekhnologiya chitatel'skogo razvitiya v otechestvennom bibliotekovedenii* (Theory and technology of reader's development at native librarianship). Moscow, 2006. 336 p. (in Russian).



Показано, что физические качества лыжника-гонщика не гарантируют достижения наилучшего временного показателя прохождения им соревновательной дистанции. Отмечено, что одним из существенных факторов достижения наивысшего спортивного результата – времени прохождения дистанции – является темпоральный фактор. Обосновано, что развитие всех физических качеств спортсмена должно происходить оптимально, учитывая временные требования как к процессу их развития, так и к ко-



нечному результату. Показано, что темпоральное акме «распадается» на ряд «субакме», имеющих подводящее и локально-функциональное значения. Уровень использования времени во всех составляющих спортивной деятельности во многом определяет уровень достижений спортсмена. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в организации тренерской работы по подготовке спортсмена.

Ключевые слова: темпоральный фактор, составляющие спортивной деятельности, уровень развития физических качеств, подготовка спортсмена.

Введение

Непосредственная цель соревновательной деятельности в лыжных гонках – достижение наиболее высокого результата в прохождении соревновательной дистанции, повышение своего акме, поэтому рассмотрение спортивной деятельности с точки зрения достижения предела спортсменом наиболее интересное, на наш взгляд, верное и близкое самой сути спорта требование, обязательное как для спортсмена, так и для работающего с ним педагога.

Ещё в начале XX в. Пьер де Кубертен отметил зависимость увлечённости людей спортом, а значит и его развития от достижения «удивительных» предельных результатов. Они являются вершиной той пирамиды акме, которая, спускаясь «тысячами ступенек-возможностей» ниже, представляет ориентиры для повышения своего акме спортсменам любого уровня: от начинающих до «звезд» спорта.

Высшие результаты лучших спортсменов возможны при достижении высших уровней развития физических, технических, функциональных и других составляющих общей и специальной подготовки. И, на первый взгляд, предельный общий спортивный уровень должен определяться предельными уровнями развития отдельных сторон спортивной подготовки, а их максимально высокие уровни гарантируют подъём общего спортивного уровня, т.е. спортивного результата. Но, если любое повышение уровня развития функциональных, психологических, интеллектуальных качеств можно рассматривать как положительный результат подготовки спортсмена-лыжника, то не так однозначно можно говорить о пользе повышения предельных на определённый момент значений уровня развития отдельных физических качеств. Например, развитие на начальном этапе таких физических качеств, как быстрота, выносливость, сила, оказывает положительное взаимовлияние и благоприятно отражается на развитии других. По мере повышения тренированности спортсмена такая положительная взаимозависимость ослабляется, более того – обнаруживается негативное влияние высокого уровня развития одного физического качества на уровень другого. Так, высокое акме

выносливости сказывается отрицательно на скоростных качествах, высокий уровень силовой подготовки мешает развитию выносливости и т.д. [1, 2].

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что спортсмену и тренеру при стремлении достичь предельного уровня спортивной подготовки необходимо следить за соразмерным развитием системы физических качеств лыжника, учитывая их оптимальное соотношение и сбалансированность. Соответственно, и при планировании многолетней подготовки спортсмена следует учитывать естественную связь «наивысшие достижения – оптимальное развитие физических качеств – оптимальный возраст».

Теоретико-концептуальные основания исследования проблемы темпоральности при работе со спортсменами

С позиций максимального развития составляющих подготовки спортсмена интересно значение темпорального фактора в лыжном спорте, уровня развития «чувства времени» и внимания к временному фактору. Прослеживается чёткая взаимосвязь степени оперирования временными позициями, их объёмом с квалификацией спортсмена. Здесь явно видна закономерность развития высшего спортивного мастерства и достижения темпорального акме спортсмена-лыжника, так как временной фактор пронизывает все стороны спортивной деятельности, является важным и актуальным в течение всей спортивной жизни лыжника-гонщика. Методологической основой нашего исследования явился анализ спортивных дневников спортсменов лыжников-гонщиков [3, 4]. Данный анализ убедительно показал динамику обращения к временным характеристикам спортивной деятельности по мере повышения квалификации спортсмена. Прослеживается явная зависимость: эффективное использование времени во всех составляющих спортивной подготовки – рост спортивного мастерства, но любой дисбаланс в соотношении и последовательности выполнения спортивных заданий непременно наносит ущерб спортивным достижениям.

В лыжных гонках, стремясь добиться впечатляющих успехов и своего акме, каждый спортсмен оправданно проявляет свои максимальные физические и психологические возможности. В условиях соревнований, испытывая предельные на данном этапе нагрузки, лыжник максимально мобилизует свои ресурсы и часто переходит грань своих возможностей, поэтому способность спортсмена к мобилизации организма в экстремальных ситуациях тоже должна формироваться путём тренировки, как и другие физические, технические и психологические качества.



Дифференцируя роль и позицию темпорального фактора в деятельностном восхождении спортсмена-лыжника, в достижении им своего акме, необходимо отметить следующие положения. Акме темпоральности можно представить в виде ряда проходимых лыжником ступеней все более усложняющейся ориентировки во временном показателе деятельности. Наиболее удобно эту динамику рассматривать, связывая её со штатными нормативами лыжной классификации и квалификации. Поскольку не каждому лыжнику удается добиться высших результатов, достигаемых в этом виде спорта, то правомерно говорить о некоей шкале индивидуальных акме.

Темпоральный фактор является целестержневым в психологической структуре акме деятельности лыжника-гонщика. Действительно, ориентация на временной показатель является доминантой в процессе прохождения дистанции. Спортсмен постоянно соотносит затрачиваемое им время с аналогичным показателем своих соперников (в чем помогают ведущие его по дистанции тренеры и товарищи по команде). Временной показатель – вершинная и главная позиция деятельности гонщика (как целевая установка), он же является постоянной рабочей задачей, воплощаемой, по сути дела, в каждом движении лыжника. Время выступает в двуединой роли: оно определяет как макронаправленность деятельности лыжника (показать лучший результат!), так и самые малые элементы ходовых движений, успешное выполнение которых и помогает «собрать» высокий итоговый результат [5, 6].

Приоритетность временной ориентации выявляется и до выхода на лыжню. Построение различных тактических схем прохождения дистанции, подчиненных быстрейшему ее преодолению, весьма распространенное занятие гонщика накануне старта. Так, «просматривая» трассу перед гонкой, лыжник намечает участки, которые будут иметь решающее значение для окончательного результата выступления: с этой целью, в частности, выбираются «ударные» участки трассы, чаще всего наиболее трудные, где временной выигрыш будет наиболее ощутим.

Если до этого мы раскрывали ситуативно-перспективное акме лыжника, то сейчас обратимся к возвратно-репродуктивному подходу, восстановлению хода гонки после ее завершения, когда спортсмен устанавливает как успешно пройденные участки, так и те, с которыми он не смог справиться с максимальной отдачей (нереализованное ситуативное акме).

Рассмотрим деятельность спортсмена по самовыведению себя на «пик» формы. Это – целеустремленная подготовка к выходу на доступное

спортивное акме. Спортсмен собирает все свои ресурсы: техническую, функциональную подготовку и т.д., чтобы максимально проявить себя в одной, решающей гонке. Такие процедуры проводятся многократно: при исходном вхождении в форму в начале сезона, затем – перед двумя-тремя главными стартами. На следующий год эта картина повторяется. Таким образом, можно говорить о повторяющемся акме лыжника (о его полиакме). Одновременно ожидается, что каждая следующая вершина сезона превосходит предыдущую, т.е. одновременно имеет место процесс достижения акме (но ситуативно, для достижения перспективных целей, возможно и его снижения).

Сообразно решаемым тактическим задачам спортсмен может до определенного времени не достигать некоторого временного результата. Демонстрируемая при этом скоростная подготовка является заниженной по отношению к реальной, это определенный парадокс спорта, ситуация «утаивания» акме, его маскировки, хотя в подавляющем большинстве случаев других видов деятельности человек стремится «обнародовать» свое акме. Демонстрируемые темпоральные возможности спортсмена могут «работать» на усыпление бдительности спортивного соперника.

Спортсменам свойственно постоянно сравнивать свои темпорально-скоростные возможности с аналогичными показателями главных соперников, т.е. проводится сопоставление темпорального акме, что является посылкой для оценки соперника и самооценки. Без данной процедуры затруднительно или невозможно квалифицировать в спортивном отношении себя и других лыжников.

«Летопись» темпорального акме – спортивный дневник спортсмена, в котором фиксируются достигнутые временные результаты. Исследование личных спортивных дневников лыжников дает возможность проследить движение спортсмена к своему акме, этапы этого восхождения, «задержки» в движении, которые могут быть «накоплением» потенциала и т.д. Обстоятельно выполняемые записи, отражающие спортивный прогресс лыжника, могут быть использованы и в качестве модели подготовки других спортсменов в случае, если есть личностные и другие совпадения.

Заключение

Представленный перечень ситуаций и форм включения темпорального фактора в деятельность лыжника-гонщика выявляет многообразие его прямого или косвенного выхода на многие, в том числе ведущие составляющие тренировочных упражнений и соревнований.



Эти «всеобъемлющие» и «всепроницающие» качества временного показателя позволяют квалифицировать его как центральное ядро акме спортсмена-лыжника. Время для гонщика – и оперативный функциональный инструмент, и ориентир, «идеал», и мощный побуждающий фактор. Темпоральное акме «распадается» на ряд «субакме», имеющих подводящее и локально функциональное значение. Уровень использования времени во всех составляющих спортивной деятельности во многом обуславливает уровень достижений спортсмена. На определенном этапе более высокий уровень спортивного мастерства «требует» не просто выполнения некоторых временных нормативов как задач, которые поставил спортивный педагог, в первую очередь, необходимо постоянное совершенствование в умении пользоваться временем.

История лыжного спорта хранит немало имен выдающихся лыжников, явивших собой акме – «вехи» его развития. Это – один полюс акме. Другой полюс – акме-уровень начинающего лыжника. Таков путь становления спортивного мастерства и актуализации акме лыжников-гонщиков. Эффективность прохождения данного пути будет зависеть от эффективности использования времени, как при подготовке спортсмена, так и при спортивном выступлении.

Библиографический список

1. Милехин А. В. Психологическая подготовка спортсмена. Темпоральный фактор и внимание : учеб. пособие. Саратов, 1997. 120 с.
2. Милехин А. В., Милехина И. А. Физическая культура. Особенности занятий лыжным спортом : учеб. пособие. Саратов, 2008. 78 с.
3. Милехин А. В., Ларина О. В. Методические основы ведения спортивного дневника : учеб.-метод. пособие. Саратов, 2011. 74 с.
4. Страхов В. И., Ткачева М. С., Милехин А. В. Психолого-спортивная проблематика на кафедре психологии Саратовского пединститута. Саратов, 2011. 308 с.
5. Страхов В. И., Милехин А. В. Внимание к движениям. Саратов, 2012. 136 с.
6. Страхов В. И., Ткачева М. С., Милехин А. В. Спортивная моторика : учеб.-метод. пособие. Саратов, 2012. 96 с.

Temporal Foundations of Acme Level Increase in Racing Skiers

Aleksandr V. Milehin

Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilov
1, Teatralnaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: milehina 62@mail. ru

Irina A. Milehina

Saratov State Socio-Economic University
89, Radischeva, Saratov, 410760, Russia
E-mail: milehina 62@mail. ru

The study shows that physical qualities of a racing skier do not guarantee achievement of the best time result in a competitive race. It was noted that one of the most important factors for achieving the highest result in sports, which is the time used by a racing skier for covering the distance, is a temporal factor. It was proved that development of all physical qualities of an athlete has to take place at an optimal level with regard to temporary requirements to the process of their development and the final result. It was shown that temporal acme falls into a number of sub-acme, which possess lead-in and locally-functional meaning. The level of time use for all components of sport activities largely determines the level of achievement of an athlete. Applied aspect of the problem under study can be implemented in organization of coaching in the course of athletes' training.

Key words: temporal factor, components of sports activity, level of physical qualities' development, athlete training.

References

1. Milekhin A. V. *Psikhologicheskaya podgotovka sportsmena. Temporal'nyy faktor i vnimanie: uchebnoe posobie* (Athlete's psychological training. The temporal factor and attention: the study guide). Saratov, 1997. 120 p. (in Russian).
2. Milekhin A. V., Milekhina I. A. *Fizicheskaya kul'tura. Osobennosti zanyatiy lyzhnym sportom: Uchebnoe posobie* (Physical education. Features of skiing training: the study guide). Saratov, 2008. 78 p. (in Russian).
3. Milekhin A. V., Larina O. V. *Metodicheskie osnovy vedeniya sportivnogo dnevnika: uchebno-metodicheskoe posobie* (Methodological elements of sports diarizing: the study guide). Saratov, 2011. 74 p. (in Russian).
4. Strakhov V. I., Tkacheva M. S., Milekhin A. V. *Psikhologo-sportivnaya problematika na kafedre psikhologii Saratovskogo pedinstituta* (Sports-psychological problematics at the psychology chair of Saratov teaching Institute). Saratov, 2011. 308 p. (in Russian).
5. Strakhov V. I., Milekhin A. V. *Vnimanie k dvizheniyam* (Attention to movements). Saratov, 2012. 136 p. (in Russian).
6. Strakhov V. I., Tkacheva M. S., Milekhin A. V. *Sportivnaya motorika: uchebno-metodicheskoe posobie* (Sports movements: the study guide). Saratov, 2012. 96 p. (in Russian).



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9:316.6

О НЕКОТОРЫХ РЕЗЕРВАХ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко

Мазилев Владимир Александрович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет, Россия

E-mail: v.mazilov@yspu.org

Слепко Юрий Николаевич — кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет, Россия

E-mail: slepko@inbox.ru

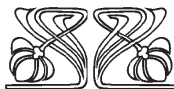
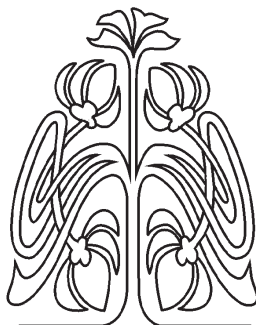
Изложены данные теоретико-методологического анализа проблемы фундаментализации профессиональной подготовки психолога; выявлены её резервы. Показано, что в основе концепции коммуникативной методологии лежит модель соотношения теории и метода в психологии; предложен и описан вспомогательный аппарат этой методологии. Возможна интеграция психологического знания на основе перестройки преподавания истории психологии в направлении идей коммуникативной методологии. Представлена система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии и методологические основы психологии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, интеграция знания, история психологии, коммуникативная методология, фундаментализация.

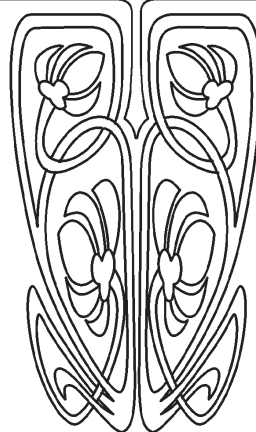
Введение

Компетентностный подход положен в основу федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. В этой связи нельзя не отметить, что в современных версиях такого подхода в образовании остается еще немало нерешенных вопросов, касающихся и его методологии, и теоретического обоснования, и практической реализации на разных уровнях. Выделим некоторые моменты, подчеркнув, что неразработанность теоретических вопросов может негативно сказаться на результативности образовательного процесса.

Необходимо дополнительное исследование внутренней архитектоники компетенции: в частности, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности, личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях, поэтому необходимо разработать типологию компетенций в зависимости от их конкретного состава. Не изучена архитектура компетенций разного уровня: специальную исследовательскую задачу составляет разработка их иерархии с учетом конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии её формирования:



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для других, и т.д. Решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором она совершенно неправомерно отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, так как зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра: в частности, недостаточный учет таких компетенций может понизить уровень фундаментальной подготовки.

Таким образом, предстоит совершить серьезную и масштабную теоретическую работу, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов. Впрочем, несмотря на наличие недостаточно исследованных вопросов, компетентностный подход в настоящее время, безусловно, является и продуктивным, и перспективным.

Резервы фундаментализации образования в современных условиях

В настоящей статье рассмотрим (на примере подготовки психологов) некоторые резервы фундаментализации образования в современных условиях. Не имея возможности анализировать эту проблему в целом, обратим внимание лишь на один, но чрезвычайно важный, по нашему мнению, аспект. Предполагается, что в процессе вузовской подготовки должно быть сформировано профессиональное сознание. Необходимо отметить, что проблема становления профессионального сознания специалиста не исследована пока должным образом. Профессиональное сознание представляет собой крайне сложную структуру, которая формируется в результате взаимодействия целенаправленного вузовского теоретического обучения (складывающегося, как известно, из многих составляющих), производственных и учебных практик, «стихийного» жизненного опыта, общения с другими людьми, информации, почерпнутой из средств массовой информации, литературы и т.д. Профессиональное сознание как сложный продукт этого взаимодействия еще ждет своих исследователей. Формирование профессионального сознания психолога имеет свои специфические особенности: они связаны, в первую очередь, с тем, что в области научной психологии существует множество подходов, научных школ, традиций, что приводит к реальному *существованию* различных научных теорий и концепций, в про-

цессе вузовского обучения студент-психолог знакомится с этими подходами. Как они будут сосуществовать в профессиональном сознании будущего психолога, в значительной степени зависит от стратегии обучения. Произойдет ли интеграция научного знания или сформируется «мозаичное» профессиональное сознание, или различные концепции будут существовать как независимые и рядоположные? Однозначный ответ на этот вопрос дать чрезвычайно трудно (поскольку нужны специальные исследования), но очевидно, что в значительной степени результат будет зависеть от того, какие установки будут реализованы в ходе профессиональной вузовской подготовки.

Не рассматривая проблемы подготовки специалиста-психолога в вузе в целом, остановимся лишь на одном моменте, выражающем специфику современного научного психологического знания: речь идет о проблеме интеграции психологического знания. На наш взгляд, это одна из важнейших проблем подготовки психолога в вузе, и более или менее эффективное ее решение позволит существенно повысить качество подготовки специалиста в данной области.

Существуют возможности некоторой перестройки преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Чтобы избежать недоразумений, подчеркнем, что и стандарт, и содержание дисциплины остаются традиционными, изменяются лишь акценты в процессе преподавания и учебной деятельности студентов.

История психологии традиционно рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки психолога в университете. Значение истории психологии состоит не только в том, чтобы обеспечить сведениями о «прошлом науки», но, в первую очередь, перефразируя известное высказывание Р. Коллингвуда, – знанием о том, что наука «собой представляет», т.е. каковы ее реальные возможности. К сожалению, приходится констатировать, что история психологии – и отечественная и зарубежная – в значительной степени до сих пор остается описательной наукой, перечислением имен, направлений, событий, теорий. Разумеется, это не означает того, что в данном направлении ничего не делается, в первую очередь, необходимо отметить многолетние исследования М. Г. Ярошевского, в которых получил оформление категориальный анализ в истории психологии, но в целом отмеченная картина довольно характерна. Причина такого положения вещей, на наш взгляд, в значительной степени в том, что при анализе психологических концепций недостаточно используется методологический анализ: это не дает возможности решить важные историко-психологические вопросы, избавиться



от многочисленных мифов, бытующих в истории психологической науки. Использование методологического анализа, напротив, позволяет конструктивно рассмотреть многие историко-психологические вопросы.

История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, так как важность такой подготовки переоценить невозможно: высококлассный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т. п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом, история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки.

Рассмотрим основные принципы построения и содержание университетского курса «История психологии», акцентирующего методологические проблемы. Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических теорий. В основе этой концепции лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель представляет собой структурный инвариант, поэтому может быть использована в качестве основы для соотнесения психологических концепций [1], в ней предложен и описан вспомогательный аппарат коммуникативной методологии, представлена конкретная технология интеграции психологического знания.

Остановимся несколько подробнее на некоторых характеристиках коммуникативной модели: в ее структуре представлен предмет науки (как опредмеченная проблема). Различные концепции часто представляются несоизмеримыми из-за того, что трактовка предмета в них различна, тем не менее сопоставление различных концепций оказывается возможным, если следовать уровневому пониманию предмета. Поясним это: вряд ли кто-то из психологов-исследователей не согласится с утверждением, что он изучает «психику». Назовем это декларируемым предметом, правда, психику как таковую изучать довольно сложно, поэтому предмет трансформируется обычно либо в «отражение», либо в «регуляцию». Назовем это рационализируемым предметом, но когда происходит реальное исследование (в котором исследуется реальный предмет), ученый ориентируется на те или иные характеристики либо поведения, либо самосознания, причем реальный предмет представляет собой мыслительную конструкцию, изменение которой и будет представлять реальный результат исследовательского процесса. Понятно, что

соотнесение концепций должно происходить с учетом различия данных уровней и осуществляться на уровне реального предмета.

«Опредмеченность» проблемы (латентное присутствие в сопоставительной модели трактовки предмета психологии) «подсказывает» идею метода; дальнейшее уточнение связано с выбором базовой категории. Базовая категория – понятие, которое, в конечном счете, определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия «структура», «функция», «процесс», «генезис», «уровень» или их сочетание. Базовая категория определяет тип организующей схемы, которая представляет собой способ организации исследования, оно может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление его процессуальных характеристик и т. д.

Аналогично обстоит дело с такими структурными элементами, как «базовая категория», «моделирующие представления», «метод» и др., включенными в соотносительную схему. Скажем, исследования одних и тех же явлений, исходящие из различных моделирующих представлений, не смогут быть соотнесены и сопоставлены в должной степени, пока не будет осуществлен специальный анализ моделирующих представлений [1]. Таким образом, возникает реальная возможность выявить, в каких моментах сопоставляемые концепции имеют сходство (или совпадают), а в каких различаются и за счет чего это происходит: становится реальностью интеграция психологического знания.

На наш взгляд, на этой основе возможно сопоставление теорий, которые в действительности оказываются соизмеримыми, естественно, речь идет о сопоставлении теорий одного и того же уровня и одного и того же явления. Особая роль в процедуре соотнесения отводится предтеории: дело в том, что предтеория обычно плохо осознается самим исследователем, поэтому ее содержание, как правило, остается имплицитным. В связи с этим предполагается осуществление специальных методологических процедур, эксплицирующих структуру и содержание предтеории. Поэлементное сопоставление содержания предтеорий сопоставляемых концепций и других компонентов, представленных в схеме психологического исследования, позволяет выявить «точки соприкосновения» и «зоны расхождения», что является принципиально важным для соотнесения сравниваемых концепций.

Вернемся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении этой задачи велика роль курса истории психологии. Включение специального спецкурса по комму-



никативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Кроме того, нами разработана система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии [2] и методологические основы психологии [3]. Самостоятельная работа студентов предусматривает большое число заданий, требующих от них сопоставления различных подходов, теорий, концепций. Авторы курса полагают необходимым подчеркнуть сходство между разными теориями, поэтому часть заданий для самостоятельной работы направлена именно на обнаружение общих для разных подходов моментов. Поскольку согласованная самостоятельная работа предполагается и при изучении курса методологических основ психологии, студенты на историко-психологическом материале отрабатывают умения и навыки методологического анализа, в частности, выделение структурных элементов того или иного исследовательского подхода; большое внимание уделяется классификации и типологизации исследовательских подходов. Как мы полагаем, такого рода интеграция психологического знания способствует более эффективному формированию профессионального сознания будущего психолога.

Библиографический список

1. Мазиллов В. А. Методология психологии. Ярославль, 2007. 356 с.
2. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии). Ярославль, 2012. 106 с.
3. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии). Ярославль, 2012. 78 с.

On Some Reserves of Psychologists' Professional Training Fundamentalization at a Modern Institution of Higher Education

Vladimir A. Mazilov

Yaroslavl State Pedagogical University
108, Respublikanskaya, Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: v.mazilov@yspu.org

Yuriy N. Slepko

Yaroslavl State Pedagogical University
108, Respublikanskaya, Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: slepko@inbox.ru

The article presents data regarding theoretical and methodological analysis of the problem of psychologist's professional training fundamentalization. The study uncovered reserves of psychologist's professional training fundamentalization. The model of correlation between theory and method in psychology is the basis of communicative methodology conception. Instrumental apparatus of communicative methodology is proposed and described. Integration of psychological knowledge based on reconstruction of history of psychology teaching through communicative methodology ideas is possible. The study presents the system of individual work of students-psychologists, who study history of psychology and methodological foundations of psychology.

Key words: professional training, integration of knowledge, history of psychology, communicative methodology, fundamentalization.

References

1. Mazilov V. A. *Metodologiya psikhologii*. (Methodology of psychology). Yaroslavl: International Academy of Psychological Sciences, 2007. 356 p. (in Russian).
2. Mazilov V. A., Slepko Yu. N. *Uchebno-metodicheskiy kompleks po distsipline «Metodologicheskie osnovy psikhologii» dlya studentov napravleniya «Psikhologiya» (kvalifikatsiya – bakalavr psikhologii)*. (The teaching materials of discipline «Methodological elements of psychology» for students learning on area «Psychology» – bachelors of psychology). Yaroslavl, 2012. 106 p. (in Russian).
3. Mazilov V. A., Slepko Yu. N. *Uchebno-metodicheskiy kompleks po uchebnoy distsipline «Istoriya psikhologii» dlya studentov napravleniya «Psikhologiya» (kvalifikatsiya – bakalavr psikhologii)*. (The teaching materials of discipline «The history of psychology» for students learning on area «Psychology» – bachelors of psychology). Yaroslavl, 2012. 78 p. (in Russian).



УДК 316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

И. В. Арендачук

Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: arend-irina@yandex.ru

Рассмотрены теоретические подходы к определению понятия «образовательная среда», ее структурные компоненты и специфика в системе высшего профессионального образования; содержательно описаны группы психологических рисков в образовательной среде вуза. Показано, что внешние риски связаны с организационной культурой и с особенностями учебно-воспитательного процесса в вузе; социально-психологические риски обусловлены педагогическими взаимодействиями субъектов образовательной среды; в основе формирования собственно психологических рисков лежат их индивидуальные характеристики.

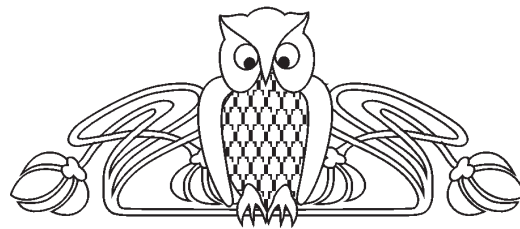
Ключевые слова: образовательная среда, структурные компоненты образовательной среды вуза, риски образовательной среды вуза, факторы их формирования.

Введение

Инновационные процессы в системе высшего профессионального образования в связи с реализацией новых образовательных стандартов и повышением требований к компетентности участников учебно-воспитательного процесса актуализируют необходимость детального анализа особенностей образовательной среды вуза и психологических рисков, формируемых в ней в процессе обучения, воспитания и формирования профессионального самосознания будущих специалистов.

Если рассматривать образовательную среду как совокупность условий, влияющих на формирование и развитие способностей, потребностей, интересов и сознания личности, можно выделить основное, что лежит в ее основе, – факт взаимодействия части окружающего мира с субъектом. Следует отметить, что развитие личности происходит в определенных средовых условиях, при этом под влиянием деятельности человека среда меняется, как меняется и сам человек, именно поэтому влияние учебного процесса на личность, взаимодействие личности с образовательной средой может выступать как источник психологических рисков.

В общем виде образовательную среду вуза можно определить как психолого-педагогическую реальность, содержащую условия для развития личности участников учебно-воспитательного процесса путем их включения в



специально созданное пространственно-предметное и социальное окружение. Традиционно ее рассматривают как сферу социальной жизни и как фактор образования, обеспечивающий педагогические условия взаимодействия учащихся с миром в процессе организованной учебно-познавательной деятельности. Как социокультурный феномен образовательная среда связана с системой ценностей и норм, формируемых в процессе социализации личности в общественных образовательных институтах. Ее психологическая сущность определяется особенностями деятельности и межличностных взаимоотношений преподавателей и учащихся как субъектов образовательного процесса. В качестве педагогического фактора она обеспечивает им возможность удовлетворения образовательных потребностей и их трансформации в жизненные ценности, актуализирует процесс личностного саморазвития.

Теоретические подходы к определению понятия «образовательная среда вуза»

По мнению В. А. Ясвина, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении какого-либо конкретного учебного заведения [1]. В понимании В. В. Рубцова и Т. Г. Ивошиной образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется взаимодействием субъектов образования между собой, процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии, историко-культурным компонентом [2].

В. И. Слободчиков считает, что среда, понимаемая как совокупность условий и обстоятельств для образования, не существует как нечто однозначное и данное заранее и начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения, поэтому она характеризуется категорией со-бытийной общности, т.е. целостно-смысловым объединением людей, создающим условия для развития



предметной деятельности и индивидуальных способностей человека. Для высшего образования представляется принципиально важным выдвигаемое ученым положение о том, что образовательная среда – профессионально-деятельностная, управляемая и зависит от насыщенности ее образовательными ресурсами [3].

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается с точки зрения «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. При этом результативность образовательной среды определяется ее пространственно-предметным содержанием, уровнем развития в ней социальных отношений и качеством связей между этими компонентами.

Если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то критерием ее качества является способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития. Речь идет о ситуации взаимодействия учащегося со своей образовательной средой, в которой он, проявляя соответствующую активность, становится реальным субъектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния ее условий и факторов. Предоставление образовательной средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявлять активность. Здесь актуальным становится вопрос о том, в какой степени интересам развития личности отдельного человека соответствует тот или иной тип образовательной среды [4].

Говоря о типологии образовательной среды, можно сказать о ее условности. И в этой связи В. А. Ясвин отмечает, что основной ее характеристикой должна стать модальность, показателем которой является наличие или отсутствие условий и возможностей для развития активности (или пассивности) субъекта образования и его личностной свободы (или зависимости). При этом под активностью понимается наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п., соответственно, пассивность связана с отсутствием этих свойств. Свобода субъекта определяется независимостью его суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью, а зависимость понимается как приспособленчество, послушание, подчинение чужой воле, личная безответственность [1].

Анализ психолого-педагогических работ, посвященных изучению особенностей образовательной среды, позволил В. В. Рубцову и

И. А. Баевой определить образовательную среду как психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Делая акцент на практико-ориентированном раскрытии данного определения, авторы говорят о необходимости уточнения характера условий и возможностей, обеспечивающих позитивное развитие и формирование личности. В этой связи, цитируя А. Маслоу, они отмечают, что именно хорошая среда является для среднего организма одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья, в ней создаются условия для совершения человеком выбора в соответствии с собственными желаниями и требованиями, и именно поэтому характеристики образовательной среды могут быть рассмотрены как факторы, определяющие психосоциальное благополучие ее субъектов [5].

В многочисленных исследованиях среды неизменно подчеркивается, что она оказывает влияние на развитие и поведение личности. Так, Е. Б. Лактионова, анализируя образовательную среду как условие развития ее субъектов, отмечает, что человек – не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю среду, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение. Социальная среда, по мнению автора, не только формирует психологические свойства личности, но и определенным образом влияет на развитие психических процессов, она выступает источником информации, которая позволяет человеку предсказать возможные последствия альтернативных способов действия и является ареной, на которой осуществляется его деятельность. Именно поэтому восприятие среды в значительной мере детерминирует действия человека: побуждает к неодинаковым действиям, связанным со структурой и функцией среды. В ходе индивидуального развития человек учится определять различные виды среды и действовать в соответствии с ее характером [6].

Применительно к системе высшего профессионального образования, по утверждению О. В. Леонтьевой, целенаправленное создание образовательной среды обеспечивает включение студентов в культурно-социальные связи различного типа и уровня, развитие их мотивационно-смысловой сферы, построение учебного процесса на основе формирования продуктивного опыта, индивидуализацию процесса обучения на основе формирования и реализации индивидуальных образовательных программ [7]. Вместе



с тем следует отметить, что образовательная среда вуза не только служит для передачи знаний и умений, но и выступает одним из факторов, создающих условия для формирования адаптационной готовности личности к новым ситуациям взаимодействия в процессе её профессионального развития. В ней формируются «пространственно-предметные условия, межличностные взаимоотношения между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации личности» [8, с. 97].

Качественными характеристиками вузовской образовательной среды являются: целостность, включающая все необходимые компоненты взаимодействия и образующая интегративное пространство (социальное, культурное, творческое); вариативность, обуславливающая наполнение образовательной среды вуза разнообразием смыслов и значений, возможностью выбора студентами как содержания, так форм и способов аудиторной и внеаудиторной деятельности, помогающей найти пути взаимодействия в других сферах самоопределения; диалогичность, определяемая наличием творчески-созидательного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Образовательная среда вуза обладает комплексом определенных психологических характеристик, влияющих на личность как студента, так и преподавателя. Безусловно, ее специфика обусловлена такими элементами, как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами и т. д. Однако в качестве основного критерия, определяющего особенности влияния образовательной среды на личность ее субъектов, чаще всего называют характер их взаимоотношений.

Риски образовательной среды вуза

В системе деловых и межличностных взаимоотношений участников образовательного процесса вуза проявляется психологическая сущность образовательной среды. Именно содержание этих отношений определяет ее качество и характер рисков для студентов и преподавателей. Вместе с тем образовательная среда сама может выступать фактором формирования рисков и оказывать влияние на качество учебно-воспитательного процесса, на здоровье и личностное развитие всех, кто в него включен.

По утверждению Е. Б. Лактионовой, рисками в образовательной среде могут быть факторы условий обучения: все реальные условия учебного процесса, которые подлежат гигиени-

ческому нормированию и могут принести вред физическому здоровью субъектов образования;

учебной нагрузки: коммуникативно-информационная сторона учебного процесса и организации обучения – распределение учебной нагрузки, объем учебных заданий и т.п.;

взаимоотношений: обобщает стиль взаимоотношений преподавателей и учащихся, включая оценку результатов их учебной деятельности, а также взаимоотношения с ними – любые нарушения в системе этих отношений непосредственно отражаются на их психическом здоровье [9].

По нашему мнению, в образовательной среде вуза можно выделить, как минимум, три группы вероятных психологических рисков: *внешние*, обусловленные действием средовых факторов; *социально-психологические*, связанные с межличностными отношениями субъектов образовательной среды; *собственно психологические*, определяемые их индивидуально-личностными особенностями.

В структуре внешних рисков образовательной среды вуза можно выделить те, которые связаны с управлением и организационной культурой вуза, факультета, кафедры, интегрирующей интересы субъектов образовательной среды посредством закрепления определенных правил, поведенческих установок и стереотипов, связанных с деятельностью и соблюдением норм ее выполнения, но организационная культура может быть и дезинтегрирующим фактором. Также в эту группу могут быть отнесены и риски, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса: распределением аудиторного фонда, организацией учебного процесса, его методической обеспеченностью, воспитательной работой со студентами, их психологическим сопровождением на этапе адаптации к вузу, вовлеченностью в научно-исследовательскую работу, организацией досуговой деятельности и системы самоуправления.

Социально-психологические риски обусловлены взаимодействиями субъектов образовательной среды в диадах «преподаватель – студент», «преподаватель – преподаватель», «студент – студент» и связаны с такими факторами, как качество педагогического общения; компетентность вузовских преподавателей в выборе педагогических технологий и методов обучения, адекватных дидактическим задачам, во владении коммуникативными и контрольно-оценочными технологиями, в умении их использовать при достижении целей образовательного процесса. В этой связи отметим, что минимизация рисков в образовательной среде вуза может осуществляться через программы развития у преподавателей и студентов социально-психологической навыков межличностного взаимодействия путем проработки характеристик группы, являющихся ис-



точником межличностных проблем, и повышение мотивации к их конструктивному разрешению.

Субъекты образовательной среды вуза, вовлеченные в определенную совместную деятельность, не обязательно одинаково относятся к ее целям и результатам. Иногда это различие не носит принципиального характера и обусловлено либо частичным отсутствием взаимопонимания, либо различием в предпочтениях, которое иногда доходит до конфликтного столкновения интересов. И здесь возможно формирование поведенческого риска, который применительно к образовательной среде вуза можно определить как осознанный или неосознанный способ поведения ее субъектов, вовлеченных в профессиональное и педагогическое взаимодействие в условиях вуза, который в том или ином отношении грозит им потерей (проигрышем, травмой, ущербом).

Говоря о собственно психологических рисках, можно отметить, что в основе их формирования лежат индивидуальные характеристики и система отношений субъектов образовательной среды. Согласно нашим исследованиям, такие свойства субъектов образовательной среды вуза, как направленность на повышение уровня специальной квалификации, способность к саморазвитию, познавательная активность, владение навыками эмоциональной саморегуляции поведения и деятельности, умение устанавливать профессионально-личностные контакты, развитость общекультурных умений и навыков, определяют их успешность, являются факторами минимизации профессиональных рисков как у преподавателей, так и у студентов [10]. Вместе с тем, как отмечает Е. Е. Бочарова, система отношений субъектов образовательной среды, проявляющаяся во взаимодействии с объективной реальностью, обеспечивает определенный уровень их активности и определяет внутренние переживания, которые могут стать источником рисков, если обусловлены неудовлетворенностью достижением поставленных целей [11]. И наоборот, восприятие образовательной среды как творческой стимулирует такие личностные проявления, как открытость новому опыту, активное включение в процесс профессионального самоопределения, заинтересованность в результатах собственной деятельности и адаптированность к сложностям групповых взаимодействий в учебно-воспитательном процессе вуза [12].

В. В. Бедрина и А. В. Личутин считают, что психологические риски наслаиваются друг на друга, находясь в каскадном взаимодействии. Например, неумение преподавателя справляться с ежедневными рисками может перерасти в отложенный риск (стресс, психический срыв), а он, в свою очередь, в долгосрочной перспективе может закрепиться в виде деформации личности. По мнению авторов, психологическая безопасность

образовательной среды вуза будет обеспечена, если в краткосрочной перспективе исключено насилие, у субъектов среды сформирован навык нейтрализации повседневных конфликтов, в среднесрочной перспективе минимизированы отложенные риски, в долгосрочной – обеспечены все необходимые условия для полноценного развития личности [13].

В целом процесс минимизации психологических рисков образовательной среды вуза связан с внутренней работой ее субъектов, направленной на преодоление негативных отношений к деятельности, на расширение навыков разрешения ситуаций неопределенности в психолого-педагогических взаимодействиях, на проявление повышенной активности, адекватных умственных действий и волевых установок.

Заключение

Таким образом, образовательную среду высшей школы можно определить, как психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования и развития личности студентов и преподавателей, включенных в особое, свойственное конкретному вузу пространственно-предметное, социальное и профессиональное окружение. Ее психолого-педагогическая сущность определяется совокупностью индивидуальных свойств, отношений и особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также профессиональной спецификой содержания образования и способов организации его усвоения.

В вузовской образовательной среде создаются условия не только для развития профессиональной культуры специалистов, но и для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций, для формирования профессионального самосознания и стремления к достижению профессионализма. Деструктивный же характер вузовской среды, обуславливающий возникновение психологических рисков, может быть связан с личностными особенностями и системой взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса, недостаточно четким определением целей и ценностей в миссии вуза, на основе которых формируется среда и система представлений ее субъектов о своем месте в ней. Все это порождает негативные состояния преподавателей и студентов, побуждающие к некоторому избеганию выполнения деятельности, к снижению эффективности их функционирования, поэтому создание психологической безопасности образовательной среды должно стать одной из центральных задач в организационной культуре вуза.



Библиографический список

1. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.
2. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002. 272 с.
3. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с.
4. Регуш Л. А., Орлова А. В. Педагогическая психология. СПб., 2010. 414 с.
5. Рубцов В. В., Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды. М., 2008. С. 5–11.
6. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.
7. Леонтьева О. В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая проблема // Образование и общество. 2009. № 6. С. 106–111.
8. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика. СПб., 2007. 352 с.
9. Лактионова Е. Б. Психологические риски в образовательной среде : типология, классификация, факторы формирования // Экопсихологические исследования. М., 2009. С. 197–212.
10. Арендачук И. В. Профессионализм личности в научно-педагогической деятельности : структурно-функциональная организация. Саарбрюкен, 2010. 192 с.
11. Бочарова Е. Е. Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.
12. Ваганова А. Р. Экопсихологические характеристики процесса адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза // Учен. зап. пед. ин-та Сарат. гос. ун-та. Сер. Психология. Педагогика. 2011. Т. 4, № 2 (14). С. 37–41.
13. Бедрина В. В., Личутин А. В. Психологическая безопасность образовательной среды : формирование понятия // Вестник практической психологии образования. 2010. № 1(22). С. 33–41.

Psychological Risks of Higher Education Institution's Educational Environment

Irina V. Arendachuck

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: arend-irina@yandex.ru

The article presents theoretical approach to the definition of «educational environment», its structural components and specifics in the system of higher professional education. The article describes groups of psychological risks in educational environment of higher professional education institution. External risks are connected with organizational culture and peculiarities of educational process at higher education institutions; social and psychological risks are determined by peda-

gogical interaction of educational environment subjects; their individual characteristics form the basis of psychological risks.

Key words: educational environment, structural components of higher education institution's educational environment, risks of higher education institution's educational environment, their formation factors.

References

1. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* (Educational environment: from modeling to projection). Moscow, 2001. 365 p. (in Russian).
2. Rubtsov V. V., Ivoshina T. G. *Proektirovanie razvivayushchey obrazovatel'noy sredy shkoly* (Projection of a school's developing educational environment). Moscow, 2002. 272 p. (in Russian).
3. Slobodchikov V. I. *O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya* (About the notion of educational environment at the concept of developing education). Moscow, 2000. 230 p. (in Russian).
4. Regush L. A., Orlova A. V. *Pedagogicheskaya psikhologiya* (Pedagogical psychology). St.-Petersburg, 2010. 414 p. (in Russian).
5. Rubtsov V. V., Baeva I. A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy kak uslovie psikhosotsial'nogo blagopoluchiya shkol'nika* (Psychological security of educational environment as a factor of a pupil's psycho-social well-being). *Bezopasnost' obrazovatel'noy sredy* (Security of educational environment). Moscow, 2008, pp. 5–11 (in Russian).
6. Laktionova E. B. *Obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya lichnosti i ee sub'ektivnoy aktivnosti* (Educational environment as a factor of its subjects' and personality's development). *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* (The bulletin of RSPU named A. I. Gertsen). 2010, no. 128. pp. 40–54 (in Russian).
7. Leont'eva O. V. *Kul'turno-obrazovatel'naya sreda vuza kak psikhologo-pedagogicheskaya problema* (A university's cultural and educational environment as a psychological and pedagogical problem). *Obrazovanie i obshchestvo* (Education and society). 2009, no. 6, pp. 106–111 (in Russian).
8. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika* (Psycho-didactic of educational systems: theory and practice). St.-Petersburg, 2007. 352 p. (in Russian).
9. Laktionova E. B. *Psikhologicheskie riski v obrazovatel'noy srede: tipologiya, klassifikatsiya, faktory formirovaniya* (Psychological risks at the educational environment: typology, classification, formation factors). *Ekopsikhologicheskie issledovaniya* (Eco-psychological investigations). Moscow, 2009, pp. 197–212 (in Russian).
10. Arendachuk I. V. *Professionalizm lichnosti v nauchno-pedagogicheskoy deyatel'nosti: Strukturno-funktsional'naya organizatsiya* (A personality's professionalism at the scientific and pedagogic activities: the structural and functional [organization]). Saarbryuken, 2010. 192 p. (in Russian).
11. Bocharova E. E. *Granitsy sotsial'noy aktivnosti i sub'ektivnoye blagopoluchie molodezhi* (Frontiers of social activity and subjective well-being of youth). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*.



Seriya: psikhologicheskie nauki (The bulletin of the Moscow state region university). 2012, no. 3, pp. 5–11 (in Russian).

12. Vagapova A. R. *Ekopsikhologicheskie kharakteristiki protsessy adaptatsii studentov pervogo kursa k obrazovatel'noy srede vuza* (Eco-psychological characteristics of the process of first-year students' adaptation to university's educational environment). *Uchenye zapiski pedagogicheskogo instituta Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Psikhologiya. Pedagogika* (The proceeding of the Teacher's institute of Saratov state university named N. G. Chernyshevsky. The series Psychology. Pedagogy), 2011, vol. 4, no. 2(14), pp. 37–41 (in Russian).

hologiya. Pedagogika (The proceeding of the Teacher's institute of Saratov state university named N. G. Chernyshevsky. The series Psychology. Pedagogy), 2011, vol. 4, no. 2(14), pp. 37–41 (in Russian).

13. Bedrina V. V., Lichutin A. V. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy: formirovanie ponyatiya* (Psychological security of educational environment: the notion's formation). *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* (The bulletin of practical educational psychology). 2010, no. 1(22), pp. 33–41 (in Russian).

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К МИГРАНТАМ В УСЛОВИЯХ МЕДИАВОЗДЕЙСТВИЯ

В. В. Константинов, Р. В. Осин

Константинов Всеволод Валентинович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии, Пензенский государственный университет, Россия
E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

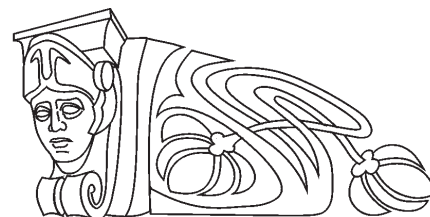
Осин Роман Викторович – аспирант, кафедра общей психологии, Пензенский государственный университет, Россия
E-mail: osin@mail.ru

Представлены результаты теоретического анализа проблемы массовой миграции в условиях усиления мигрантофобии в российском обществе; особое внимание уделено роли масс-медиа в формировании образа мигранта. Показано, что медийные образы вызывают в общественном сознании в основном отрицательные эмоции, формируют образ «чужого», деструктивный тип этнического мигранта, который связан либо с нелегальными сферами экономики, либо с криминалом. Отмечено, что в дальнейшем такие стереотипы подхватываются массовой культурой, распространяются благодаря устной трансляции, ширятся в сети Интернет, их гиперболизация и абсолютизация провоцируют массовые ксенофобные настроения.

Ключевые слова: трудовые мигранты, мигрантофобия, адаптация, общественное мнение.

Введение

Внешняя и внутренняя миграция, которая активно проходит в последнее десятилетие, не оставила неизменным количественный и качественный состав многих российских регионов. Как следствие возникло множество проблем, связанных с характером и целями миграции. К объективным проблемам можно отнести необходимость интеграции мигрантов в новое сообщество, к субъективным, чаще всего искусственно созданным, – препятствия, останавливающие интеграционные процессы и выталкивающие мигрантов в анклавы. В силу сложившихся в принимающем обществе традиций, представлений и стереотипов отношение к приезжим очень



ограничено в социокультурном плане. Еще более весомую роль в дистанцировании от «чужих» играет воздействие образов, символов и текстовых сообщений, формируемых средствами массовой информации. Можно смело говорить о том, что в современном мире СМИ оказывают огромное воздействие на общественное сознание. Они не только формируют основы восприятия окружающего мира, но и становятся средством для познания современной реальности.

Можно предположить, что масс-медийная среда с помощью создаваемых стереотипов, образов и рекламы делает реальный мир иллюзорным и ненадежным. Ж. Бодрийяр считает реальность, формирующуюся под воздействием СМИ, «гиперреальностью». В ней социокультурные факты утрачивают связь с объективным миром и становятся автономными симулякрами, не имеющими ничего общего с реальным объектом или фактом [1]. Созданная современными СМИ знаково-образная символическая реальность выступает как самостоятельный мир, который чаще всего не отражает настоящий.

По своей сути масс-медийная продукция дифференцирована, рассчитана на разные категории населения и в большинстве своем направлена на создание именно образов и символов реальных событий, вещей и фактов, нежели на объективное отражение реальности. Основная проблема общества состоит в том, что направленная на него информация, выступающая в качестве знания, практически отчуждена от своих пользователей. Стоит особо обратить внимание и на то, что информация совершенно не зависит от сознания человека, уровня его культуры и возможностей восприятия этого знания. Ж.-Ф. Лиотар отмечал, что в постсовременную эпоху будет происходить сильная «...экстериоризация знания относительно “знающего”, на какой бы ступени познания



он не находился. Старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования (building) разума и даже от самой личности, устаревает и будет выходить из употребления» [2, с. 18]. Таким образом, отчужденная от своих субъектов масс-медийная информация становится самостоятельной независимой силой, но тем не менее она формирует общественное сознание и стереотипы, в которых это общество живет.

Отметим, что сегодня российские СМИ создают в обществе представления о мигрантах, которые очень далеки от реальности. Если следовать категориям Ж. Бодрийяра, можно назвать процесс создания образов мигрантов в нашей стране «симуляционным», т.е. основанным не на объективном анализе, а на эмпирическом материале, единичных зарисовках и поверхностном опыте взаимодействия с прибывшими в тот или иной регион людьми.

Медийные образы этнических мигрантов

СМИ формируют образы и типажи мигрантов как иноземцев, посягающих на обыденную жизнь и рынок труда коренного населения. Отличающиеся от принимающего населения своей этнической принадлежностью, мигранты чаще всего предстают в образе врага. Подобного рода дискурс постепенно формирует мигрантофобию в общественном сознании. Миграционные группы связывают с иноэтничным населением, что придает миграции этническую этиологию (обществом не принимается во внимание, что мигранты по своему составу не всегда отличаются от этнического населения принимающей территории). Иноэтничность мигрантов в сознании россиян предстает как аксиома, преувеличение и абсолютизация которой порождает фобии и страхи.

Рост этнофобий, фиксирующийся в большинстве регионов РФ, сопровождается антимигрантскими настроениями, несмотря на то, что существует экономическая необходимость привлечения рабочей силы из стран ближнего зарубежья. Особенно негативно коренные жители настроены по отношению к выходцам с Кавказа и Средней Азии. В российском обществе присутствуют тревожные настроения, ощущается интолерантность принимающего населения по отношению к прибывающим мигрантам. Такая напряженность создается по причине слабой включенности мигрантов в социокультурную жизнедеятельность принимающего общества, отсутствия потребности и желания следовать принятым культурным, бытовым, религиозным традициям и нормам местного населения. Значительная часть мигрантов не знает специфики культуры новой для них страны или региона и, более того, даже не стремится обладать таким знанием.

Стоит также отметить, что принимающая сторона не способствует интеграции и адаптации прибывающего населения в новое общество. Местное население разграничивает представителей новых этнических диаспор и представителей этих же этнических групп, исторически укоренившихся на той или иной территории. Население и местные органы власти такое социальное явление, как миграция воспринимают только в «черно-белом цвете»: необходимость мигрантов обсуждается либо как «зло», либо как «благо» для России. СМИ, как мы уже говорили, оказывают большое влияние на формирование общественного мнения. В СМИ выступают политики с популистскими лозунгами (например, «Россия – для русских»), чиновники с не всегда продуманными и политкорректными заявлениями. Определенную роль в создании и поддержании нетолерантного отношения к мигрантам играют националистические и экстремистские организации.

В России этническая идентификация проявляется через противопоставление «свой – чужой». Многие проблемы в социальной, экономической и политической сферах рассматриваются сквозь призму указанной противопоставленности этносов. Миграционная политика не лишена давления со стороны общественного мнения и, кажется, также основана на определениях «наши – не наши», «свои – чужие». По сути дела, мигрантофобия в нашей стране приобретает черты «иноземофобии», поскольку «не наши» – это все, кто недавно заселил исконные территории укорененных на них народов. Факт «иноземности», «пришлости», а не иной этнической или религиозной идентификации зачастую является фактором, провоцирующим конфликты на бытовом уровне между мигрантами и коренным населением. Другими словами, срабатывает стереотип смешения иноэтничности и иноземности. Через призму отношений «свой – чужие» и формируется ряд мифов, распространенных на повседневном, эмпирическом уровне.

Какие же именно мифы существуют об этнических мигрантах в общественном сознании россиян? Во-первых, образы врагов, которые точно фиксируют их этнокультурную принадлежность, следствием этого является избирательная ксенофобия против определенных народностей. По сути, эти конструкты указывают представители каких этносов «свои», а какие – «не свои» для принимающего общества. По данным Аналитического центра Ю. Левады, в июле 2005 г. крайне негативное отношение как к этническим мигрантам было зафиксировано к приезжим с Северного Кавказа – дагестанцам, чеченцам, черкесам и др., а также к мигрантам из Закавказья – азербайджанцам, армянам, грузинам. Несколько ниже (на 4–9%) негативное отношение к приезду трудовых мигрантов из Средней Азии (узбекам, таджикам, киргизам) и Китая. По данным Левада-центра



за 2012 г., отношение к приезжим особо не изменилось [3]. Между тем лозунг «Россия – для русских» стало поддерживать большее число россиян. По сведениям ВЦИОМ (опрос проводился в июле 2013 г.), три четверти россиян полагают, что большое количество приезжих из других государств – явление отрицательное, каждый второй – за ужесточение иммиграционного законодательства [4].

Такие результаты исследований показывают, во-первых, что российское общество подвержено влиянию националистических идей и не чувствует себя экономически и законодательно защищенным в родной стране. Поиск причин собственной неустроенности всегда заканчивается в так называемой проблеме мигрантов. Эта бытовая теория успешно подпитывается медийной трансляцией образов этнических мигрантов, «коррупцированных», а потому успешных выходцев с Кавказа.

Во-вторых, общественное мнение нелояльно по отношению к мигрантам с точки зрения осмысления последствий их приезда в российские регионы. Один из мифов – возможность утраты ресурсов из-за того, что «понаехали тут всякие», угроза потери экономической и социальной конкурентоспособности на рынке труда из-за мигрантов. Но «ресурсное» обоснование неприятия мигрантов (мигранты занимают рабочие места, наживаются на местном населении, связаны с криминалом и др.) имеет и рациональные возможности упразднения подобного мифа: ему следует противопоставить логическую аргументацию, статистические данные, экономические выкладки. Например, выявлено, что наиболее позитивно к мигрантам относятся в обществах с плотным миграционным заселением и большим опытом общения с приезжими [5]; возможно, длительность экономического и культурного взаимодействия с приезжими играет мифоразрушающую роль.

В-третьих, в российском обществе существует устойчивое неприятие приезжих из Центральной и Юго-Восточной Азии. В этом случае действует так называемый миф возможности «утраты идентичности». Он, по сути, иррационален и основывается не столько на медийных посылах или политико-публичных заявлениях, сколько на поверхностном опыте личного взаимодействия с мигрантами. Миф «утраты идентичности» обосновывается опасностью вытеснения коренного населения с исконных мест проживания и исчезновения своей культуры, групповой закрытостью мигрантов и выстроенной деятельностью внутри этих сообществ по собственным правилам, агрессивным поведением, незнанием языка принимающего общества, расширением своих бытовых привычек и традиций, неприятием культуры принимающего общества. Вызывают страх и асоциальное поведение, и повышенная криминогенность среди этнических сообществ.

Невозможность (или собственное нежелание) интеграции мигрантов в принимающее сообщество запускает процесс анклавизации. Анклавы демонстрируют формы самоорганизации и проживания людей одной этнической идентификации по стандартам своей культуры внутри другой социально-культурной среды. Анклавы не тождественны этническим диаспорам и формируются в зависимости от целей прибытия мигрантов.

Если ориентированные на постоянное место жительства мигранты пытаются войти в новое общество, социально и психологически адаптироваться, то у мигрантов, прибывающих на временное жительство с экономической целью, мотивация прямо противоположна. Приехавшие, чтобы подзаработать, не воспринимают окружающие социокультурные условия как постоянную среду обитания, к которой нужно адаптироваться, а тем более интегрироваться в неё. Принимающее общество для них – временный экономический ресурс; в этом случае проживать выгоднее и психологически комфортнее в анклавах.

Именно образ жизни второй группы (безотносительно к конкретному этническому происхождению) в большей степени служит материалом для конструирования и поддержания стереотипов и образов мигрантов – врагов, несущих какую-либо угрозу местному населению. Яркий образец подобного масс-медийного, эмпирически общественного и далее закрепляемого в официальных источниках фантома – «лицо кавказской национальности» и «азиат». Причем искусственная конструкция «лицо кавказской национальности» предполагает некую этническую категоризацию («этнический микс») и мигрантов с российского Кавказа, и закавказских государств, и представителей кавказских народов, давно укоренившихся на принимающей территории. Стереотип «азиат» объемлет собой и таджиков, и турок, и узбеков, и китайцев, и т.д. Эти образы затем переносятся на все антропологически или культурно отличающиеся от основной массы населения группы: мигрантов, представителей этнических диаспор – как приезжих, так и автохтонных граждан России.

Заключение

Медийные образы вызывают в общественном сознании в основном отрицательные эмоции, формируют образ «чужого», деструктивный тип этнического мигранта, который связан либо с нелегальными сферами экономики, либо с криминалом. «Объективно пресса способствует переводу неприятия иммигрантов с уровня бытовых неоформленных этностереотипов на уровень внешне аргументировано выстроенных



обоснований мотивов поведения “инога”» [5, с. 49]. В дальнейшем такие стереотипы подхватываются массовой культурой, распространяются благодаря устной трансляции, ширятся в сети Интернет. Разумеется, существуют и глубокие аналитические публикации, отражающие понимание сложности проблем миграционных процессов, но гиперболизация и абсолютизация негативных последствий притока мигрантов и иммигрантов, вплоть до угроз национальной безопасности, повышения уровня преступности, терроризма, наркотрафика имеет место и вызывает массовые ксенофобные настроения.

Библиографический список

1. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция. Тула, 2013. 204 с.
2. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М. ; СПб., 1998. 160 с.
3. Общественное мнение – 2012. М., 2012. 232 с. URL: <http://www.levada.ru/books/obshchestvennoe-mnenie-2012> (дата обращения: 22.12.2013).
4. Всероссийский центр изучения общественного мнения. Пресс-выпуск № 2366 «Добро пожаловать» или «Посторонним вход воспрещен». URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114341> (дата обращения: 22.12.2013).
5. *Титов В. Н.* О формировании образа этнического иммигранта : анализ публикаций прессы // Социс. 2003. № 11. С. 157. URL: http://ecsocman.hse.ru/socis/volumes.html?page=1&j_num=16703746&end= (дата обращения: 22.12.2013).

Particularities of Attitude to Migrants under Media-Impact Conditions

Vsevolod V. Konstantinov

Penza State University
40, Krasnaya, Penza, 440026, Russia
E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Roman V. Osin

Penza State University
40, Krasnaya, Penza, 440026, Russia
E-mail: osin@mail.ru

The article presents the results of theoretical analysis of the problem of mass migration under conditions of migrant phobia in the Russian society. The authors paid special attention to the role of the mass media in migrant's image formation. Media images cause mostly negative emotions in social consciousness; they form an image of «foreign», destructive type of ethnic migrant, that is connected with either illegal economical spheres or crime. It is pointed out that such stereotypes are further promoted by the mass culture and are distributed via oral transmission, on the Internet. Exaggeration and absolutization of these images provokes mass xenophobic sentiments.

Key words: migrant workers, migrant phobia, adaptation, social opinion.

References

1. *Bodriyyar Zh.* *Simulyakry i simulyatsiya* (Simulacra and simulation). Tula, 2013. 204 p. (in Russian).
2. *Liotar Zh.-F.* *Sostoyanie postmoderna* (The condition of postmodern). Moscow; St.-Petersburg, 1998. 160 p. (in Russian).
3. *Obshchestvennoe mnenie –2012* (Public opinion –2012). Moscow, 2012. 232 p. Available at: <http://www.levada.ru/books/obshchestvennoe-mnenie-2012> (accessed 22 December 2013).
4. *Vserossiyskiy tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya.* Press-vypusk no. 2366 «Dobro pozhalovat» ili «Postoronnim vkhod vospreshchen» (Russian center for public opinion research. Press release no. 2366 «Welcome» or «Notrespassing»). Available at: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114341>(accessed 22 December 2013).
5. *Titov V. N.* O formirovaniy obraza etnicheskogo immigranta: analiz publicatsiy pressy (On the formation of the image of ethnic immigrant: analysis of the publications of the press). *Sotsis* (Sociological research), 2013, no. 11, pp. 157. Available at: http://ecsocman.hse.ru/socis/volumes.html?page=1&j_num=16703746&end= (accessed 22 December 2013).



УДК 316.6

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ

Е. Е. Бочарова

Бочарова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: bocharova-e@mail.ru

Изложены данные теоретического анализа проблемы временной перспективы в соотношении с адаптационной готовностью личности студента. Показано, что временная перспектива отражает не только будущие цели, ценности личности, но и уровень ее субъектности. Отмечено, что подверженность параметров временной перспективы личности влиянию социальной ситуации жизни конкретного субъекта особенно обостряется в периоды социальных и экономических кризисов общества, в наиболее значимых жизненных контекстах личности. Раскрыты содержание адаптационной готовности и ее уровневое проявление в структурно-динамических характеристиках временной перспективы. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на студенческой выборке ($n = 80$, 16–17 лет; студенты I курса Социально-экономического колледжа г. Саратова) с применением диагностического инструментария: методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; методики «Психологическое время личности» (А. Кроник, Е. Головаха); метода мотивационной индукции (МИМ) Ж. Нюттена (форма В). Установлены различия структурно-динамических характеристик в зависимости от уровня адаптационной готовности студента. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: личность, временная перспектива, адаптационная готовность, субъектность личности.

Введение

В современных условиях динамично развивающегося общества особую значимость приобретает проблема самоопределения личности во временной перспективе. Временная перспектива отражает не только будущие цели, ценности и установки личности, но и уровень ее субъектности, ее собственную жизненную позицию, определенные моделью «должного», в которой отражены представления человека о его будущей жизни. Не менее существенным является и тот факт, как отмечает большинство исследователей, что подверженность параметров временной перспективы личности влиянию социальной ситуации жизни конкретного субъекта особенно обостряется в периоды социальных и экономических кризисов общества, в наиболее значимых жизненных контекстах личности. Между тем формирование собственного способа «вписывания» в систему социальных отношений и связей, конструирование



собственной жизненной позиции, перспективы самореализации в соответствии собственной «моделью должного будущего» или, говоря словами Н. А. Бернштейна, «моделью потребного будущего» – есть не что иное, как проявление проспективной субъектности личности. Нельзя исключить и тот факт, что ключевыми в анализе разворачивания активности субъекта являются одновременность и, соответственно, его разноуровневые возможности, или гетерохронность «возможностей» субъекта. В этой связи, на наш взгляд, обращение к изучению проблемы временной перспективы в соотношении с адаптационной готовностью личности студента вполне правомерно.

Теоретический анализ проблемы

Накопленная в психологических исследованиях эмпирическая база подготовила достаточные основания для теоретических обобщений, трактующих временную перспективу как важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров: протяженность, направленность, когерентность (согласованность), эмоциональный фон и др. Временная перспектива, как отмечает большинство исследователей, это не просто знания, представления или мечты о будущем, это совокупность взаимосвязанных и значимых для личности целей в жизни, ориентирующая личность как на ближайшее (неделя, месяц), так и на отдаленное (годы, десятилетия) будущее. Временная перспектива включает в конкретные жизненные планы и то, что называется целью и смыслом жизни. В целом же временную перспективу следует понимать как личностную организацию времени жизни и деятельности, т.е. пространственно-временную композицию, в которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении жизненного пути [1, 2].

Согласно представлениям Ж. Нюттена, временная перспектива рассматривается как иерархия целей личности, последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленных в восприятии, в сознании человека в некоторый конкретный момент [3]. При этом временная перспектива, в отличие от пространственной, может быть репрезентирована только «ментально», в сознании человека.



«Виртуальное» присутствие во внутреннем плане разноудаленных во времени объектов-целей создает временную перспективу. В этом случае она выступает как функция составляющих ее мотивационных объектов, которые определяют ее глубину, структуру, степень реальности, содержательные характеристики и т.п.

В концепции личностной организации времени, развиваемой школой К. А. Абульхановой-Славской, для анализа способов организации жизни предложена совокупность трех понятий, трех пространственно-временных ценностно-смысловых образований: «жизненная позиция», «жизненная линия», «жизненная перспектива». Первая есть результирующая достижений личности, аккумулирующая ее прошлый опыт и выступающая потенциалом ее будущего. Траектория жизненного движения личности определяется как «жизненная линия», которая, соответственно, имеет восходящий или нисходящий, прерывистый или непрерывный характер (с точки зрения самовыражения, самореализации личности) [4]. Вместе с тем, как подчеркивает цитируемый автор, жизненная перспектива – это не только будущие цели, ценности, но и темп жизненного движения, оптимальность развития, проявления активности личности.

Важнейшей временной характеристикой, с точки зрения всех без исключения подходов в психологии, изучающих временную перспективу, является ориентация личности на прошлое, настоящее или будущее. Как отмечает К. Левин, временная перспектива представляет собой включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента [5]. Психологическое прошлое и будущее оказываются частями психологического поля в настоящем, влияя на поведение человека «здесь и сейчас». Содержанием будущего и прошлого являются события, ситуации и проекты, имеющие аффективно окрашенную (позитивную или негативную) значимость для субъекта. Нейтральные объекты, не имеющие никакой значимости, исключены из временной перспективы личности. Позитивная или негативная характеристика (приятно/неприятно) прошлых, настоящих и будущих объектов образует аффективную установку на текущую (существующую в данный момент) мотивацию человека.

Идея самоконструирования во временной перспективе распространяется и на исследования адаптационных способностей личности. В определенной степени это связано с тем, что самоопределение личности (отражаемое в концепте «временная перспектива») феноменологически проявляется через наблюдаемые эффекты социализации и адаптации. Социализация как процесс активного воспроизводства усвоенных нормативных моделей социального поведения, иначе говоря, «моделей должного» выступает в качестве

фактора не только конструирования объяснения, интерпретаций происходящего настоящего, «будущего» в настоящем, но и механизма реализации проспективной субъектности личности в разных сферах социальных практик в соответствии с собственной «моделью потребного будущего». Например, описывая содержательные формы, тренды социализации личности молодежи, исследователи отмечают, что процесс социализации (как интернализации) связан с поиском субъектом своего способа самоорганизации на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых им отношений к самому себе в разных сферах социальных практик, собственной системы жизненных смыслов, ценностей, представлений, возможностей и ожиданий [6, 7]. При этом возможность реализации «субъективно-личностных» отношений связана с развертыванием адаптивной, избирательно-корректирующей активности субъекта.

Особый интерес в свете сказанного приобретает проблема адаптационной готовности личности. Обобщение данных многочисленных исследований, выполненных в ракурсе социально-психологической адаптации личности, позволяет рассматривать адаптационную готовность (адаптивность) как проявление субъектом потенциальных возможностей в соответствии с теми социальными воздействиями, которые испытывает человек. Так, в работах Л. Филиппа особое внимание уделяется изучению проблемы «относительного потенциала» личности к адаптации, который понимается как способность удовлетворить требования общества. Автор высказывает мысль о необходимости изучения особенностей адаптации личности в прошлом и настоящем, что позволит прогнозировать будущий потенциал адаптации, поскольку в личности сохраняются те психологические ресурсы, при помощи которых она адаптируется к сложным ситуациям [8]. Обращаясь к проблеме адаптивности, А. А. Налчаджян отмечает целесообразность дифференциации потенциальных адаптивных способностей (потенциальной адаптивности) и актуальных адаптивных способностей (актуальной адаптивности). Автор выдвигает идею, согласно которой потенциальная адаптивность личности в будущем, в новых социальных ситуациях трансформируется в ситуативную способность для реализации актуальной адаптации. При этом уровень развития этой способности и её гибкости зависят от развития общей адаптивности личности, обеспечивающей её внутреннюю готовность к адаптации в быстро меняющихся условиях социальной жизни [9].

Определяя адаптационную готовность как интегральное свойство личности, характеризующее как в целом её структурную сложность, так и уровень развития, состояние отдельных функций и свойств, С. Т. Посохова акцентирует внимание на необходимости комплексного изучения данного



феномена. Так или иначе готовность связывается с процессами развития личности как субъекта жизнедеятельности и формирования жизненной стратегии, свободного выбора, социализации, со сформированностью субъектной позиции, способности к осознанному и самостоятельному построению перспектив своего развития, с саморегуляцией произвольной активности человека [10].

Согласно концепции В. А. Петровского, готовность предстает как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта, связанное с самодвижением деятельности, актуальной причинностью в системе побудительных факторов [11]. Именно «надситуативная активность» фиксирует факт существования таких тенденций, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ситуативные ограничения на пути движения деятельности. Но, преодолевая препятствия на пути движения деятельности, субъект преодолевает себя, реализуя свои субъектные возможности и потребности преодоления себя в подтягивании к общественно задаваемым «мотивам», целям, средствам, реализуя необходимость состояться и утвердиться в своей самости. И в этом плане надситуативная активность личности выступает как ее самоосуществление в отношении к предметному миру, к миру людей, к своему внутреннему миру. Весьма существенным является и то, что предельность личностной активности связывается с адаптивными механизмами на разных уровнях регуляции – от преодоления реактивного до уровня сознательного.

Между тем необходимо отметить, что в современных психологических исследованиях функционирование человека в его взаимодействиях с социальной средой рассматривается как результат деятельности целостной саморегулирующей системы, активность которой обеспечивается не просто совокупностью отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием и «взаимосодействием», которые порождают новые интегративные качества, не присущие отдельным образующим подсистемам. Это приводит к образованию в структуре личности новых, более обобщенных свойств с более сложной структурой – адапционных новообразований. Развитие системы за счет приобретения нового системного качества является, таким образом, основным результатом адаптации. Именно в условиях процесса адаптации может сформироваться психологическая система, представляющая собой согласованную деятельность регуляторных систем разных уровней, а может и не сформироваться, и тогда принято говорить о процессе дезадаптации [12]. Принципиальным отличием функциональной деятельности системы взаимодействий человека и окружающей среды от деятельности всех других самоуправляемых систем, на наш взгляд, является наличие механизмов сознательного саморегули-

рования, в основе которых лежит субъективная индивидуально-личностная оценка природных и социальных воздействий на человека.

Адаптационная готовность тесно связана с представлением человека о себе как источнике дальнейших преобразований ситуации неопределенности, их подконтрольности в субъективной интерпретации причинности развития событий. При этом сознание меры собственных возможностей, как отмечалось ранее, во многом определяется системой субъективных отношений человека, регулирующей объем и меру активности личности, отражающий потенциальную готовность к адаптации в новых социальных ситуациях. Играет роль и то обстоятельство, что предпочтения стратегий поведения связываются с проявлением личностью возможностей саморегуляции в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует и корректирует результаты. Весьма существенной в этом отношении является высказанная К. А. Абульханова-Славской идея, согласно которой способность личности к организации собственной активности, ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей есть не что иное, как проявление субъектности личности [13]. Вместе с тем оценка своих возможностей и готовность к их реализации проявляются в характеристиках проспективной субъектности личности, ее временной перспективы.

Выборка, методики и методы исследования

В качестве диагностического инструментария применялся комплекс методик: для выявления уровня социально-психологической адаптированности использована методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; для изучения особенностей отношения к настоящему, прошлому и будущему – методика «Психологическое время личности» (А. Кроника, Е. Головахи); для выявления характеристик временной перспективы будущего – метод мотивационной индукции (МИМ) Ж. Нюттена (форма В). Для обработки данных использовались методы математической статистики, достоверность различий определялась с помощью t -критерия Стьюдента и φ^* -критерия Фишера.

Эмпирическое исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке по 40 человек ($n = 80$, 16–17 лет; студенты I курса Социально-экономического колледжа г. Саратова). В качестве критерия формирования выборок выступал интегральный показатель социально-психологической адаптированности (СПА).

Сравнительный анализ (по t -критерию Стьюдента) параметров социально-психологической адаптированности в исследуемых выборках показал значимые различия практически по



всем показателям. Характерные для адаптации показатели принятие себя (среднее значение – 44), эмоциональная комфортность (среднее значение – 25), ведóмость (среднее значение – 19) в выборке адаптированных достоверно выше, чем их выраженность в выборке слабо адаптированных. В выборке низко адаптированных отмечается наименьшая выраженность таких показателей, как самопринятие ($t = 3,68$; $p < 0,01$), эмоциональный дискомфорт ($t = 3,87$; $p < 0,01$), эскапизм ($t = 2,17$; $p < 0,05$) имеет более высокий показатель.

Обнаруженные достоверные различия по вышеуказанным показателям свидетельствуют о том, что респонденты с низким уровнем адаптированности отличаются более выраженной психоэмоциональной неустойчивостью. Данные испытуемые склонны приписывать всем происходящим с ними событиям внешние причины, проявляя при этом некоторую отчужденность к окружающим и пассивность в разрешении собственных проблем.

Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к анализу выраженности показателей временной насыщенности событиями в исследуемых выборках (табл. 1). Отметим, что студенты с высоким уровнем социально-психологической адаптированности (СПА) надеются прожить в среднем 75 лет, с низким – 62 года.

«Пик насыщенности» событиями в группе с высоким уровнем СПА достигается в период от 15 до 30 лет и оценивается в 10,0 баллов. В выборке студентов с низким уровнем СПА максимальный период насыщенности более узок – в период от 15 до 20 лет жизненного пути (10 баллов).

Оценки ближайшего и отстоящего во времени прошлого и будущего у студентов обеих групп различаются: детство и подростковый период более насыщен событиями у студентов с высоким уровнем СПА; период среднего возраста (30–40 лет) также по событийности и продуктивности оценивается выше студентами с высоким уровнем СПА (средний балл – 9), в то время как у их сверстников с низким уровнем СПА средний балл равен 7.

Таблица 1

Средние значения насыщенности событиями временных интервалов у испытуемых с высоким/низким уровнем СПА

Уровень СПА	Временные интервалы (до какого возраста)										
	10	15	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	Насыщенность событиями (М)										
Высокий	8	10	10	10	8	7	5	4	3	3	2
Низкий	6	8	10	9	5	4	3	2	2	2	2

Примечание. СПА – социально-психологическая адаптированность.

Зрелый возраст (50–70 лет) у студентов с высоким уровнем СПА оценивается по насыщенности событиями на 5,3 балла, а у студентов с низким уровнем СПА оценка равна 3 баллам. На возраст старости (после 80 лет) более оптимистично смотрят студенты с высоким уровнем СПА – они оценивают его в среднем в 2,7 балла, а их сверстники с низким уровнем СПА – в 2 балла.

Средние значения психологического возраста первокурсников свидетельствуют о том, что у студентов с высоким уровнем СПА расхождение реального (РВ) и психологического времени (ПВ) незначительно – 0,5 года (РВ – 17,8 лет; ПВ – 18,3 года), а студенты с низким уровнем СПА чувствуют себя старше в среднем на 1,8 года (РВ – 17,4 лет; ПВ – 19,2 года), что имеет существенную разницу и отличие от своих сверстников.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о существенных различиях насыщенности различных временных периодов, расхождении реального и психологического возрастов, а также о предполагаемой продолжительности жизни. Выявлено, что первокурсники с высоким уровнем СПА отличаются от первокурсников с низким уровнем СПА тем, что у них психологический возраст ближе к реальному. Пик насыщенности событиями у данных студентов намного продолжительнее, чем у испытуемых с низким уровнем СПА, предполагаемая продолжительность жизни также выше у студентов с высоким уровнем СПА.

Перейдем к рассмотрению данных, полученных по методике Ж. Нюттена (вариант Д. А. Леонтьева), в которых отражены выраженность временных показателей планирования в ближайшей перспективе студентов с высоким/низким уровнем СПА (табл. 2).

Таблица 2

Планирование в ближайшей временной перспективе студентов с высоким/низким уровнем СПА

Период	Высокий уровень СПА	Низкий уровень СПА	φ^*
	Частота встречаемости, %		
Текущий момент	69	35,7	2,85**
День	26	22	0,04
Неделя	17	18	0,08
Месяц	38	35	0,04
Год	43	37	2,83*
Около двух лет	28	52	3,75**

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

В обеих выборках отмечается временная неравномерность планирования: в выборке испытуемых с высоким уровнем СПА отмечается достаточно выраженным планирование на текущий момент, на «сейчас». Планы на текущий момент опережает планирование на все другие временные отрезки ближайшего будущего.



Такую временную неравномерность планирования можно интерпретировать как увлеченность настоящим моментом. В обеих выборках наименьшее число мотивационных целей относится к периоду «неделя», связанному с ситуативностью планирования, неструктурированной организацией своего времени. В выборке с низким уровнем социально-психологической адаптированности отмечается выраженность планирования на «потом» («около двух лет»).

Перейдем к рассмотрению временных параметров планирования в отдаленной временной перспективе студентов с высоким/низким уровнем СПА (табл. 3).

Таблица 3

Планирование в отдаленной временной перспективе студентов с высоким/низким уровнем СПА

Период	Высокий уровень СПА	Низкий уровень СПА	φ^*
	Частота встречаемости, %		
Прошлое	20,2	69	3,45**
Период до 25 лет	87	46	3,75**
Взрослость (от 25 до 45 лет)	47	45	0,04
Взрослость (от 45 до 65 лет)	47	48	0,04
Старость	10	13	–
Жизнь	88	76	2,75*
Историческое будущее	–	–	–
«Открытое» настоящее	100	100	–

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

В отдаленном планировании в обеих выборках особое значение приобретает «открытое» настоящее, т.е. период, обозначающий время «сейчас и всегда». Довольно много планов и целей относится к периоду взрослости до 25 лет. Он является для респондентов актуальным, и планирование выглядит вполне обычным. Большие планы на жизнь в целом свидетельствуют о глобальности целей, с одной стороны, и неструктурированности времени жизненного пути, с другой. Характерно планирование на период «сейчас»: вероятно, молодые люди склонны планировать на небольшой период. В выборке с низким уровнем СПА наблюдается обращенность в прошлое; оно представляется им более структурированным и успешным. Тем не менее отмечается довольно равномерное планирование, связанное с периодами до 25 лет, от 25 до 45 лет и от 45 до 65 лет.

Следует отметить, что в обеих выборках отсутствует выраженность исторического будущего: очевидно, что события, относящиеся к исторической общности людей, не вызывают интереса у студентов.

Перейдем к рассмотрению содержательных характеристик временной перспективы в исследуемых выборках (табл. 4, 5).

Таблица 4

Частотное распределение желательных целей студентов с высоким/низким уровнем СПА

Желательные цели	ВУ СПА	НУ СПА	φ^*
	Частота встречаемости, %		
Аспекты личности (S)	99	77	2,64*
Самореализация (SR)	64	43	2,53*
Познание (E)	37	28	1,67*
Деятельность, работа (R)	98	66	3,54**
Отдых (L)	73	73	0
Контакты (C)	78	98	2,64**
Контакты для себя (C _{ego})	52	87	3,04**
Контакты для других (C _{alt})	82	63	2,64**

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; ВУ СПА – высокий уровень социально-психологической адаптивности; НУ СПА – низкий уровень социально-психологической адаптивности.

В выборке лиц с высоким уровнем адаптированности больше всего выражены такие смысловые группы, как аспекты личности, стремление к самореализации, проявление активности (стремление к деятельности), контакты для других и меньше всего – контакты для себя.

Смысловая группа «аспекты личности» представлена высказываниями – «быть самим собой», «быть хорошим человеком», «быть умным», «быть счастливым», «быть здоровым», «свободным и независимым» и т. д.

Группа «самореализация» – «добиться успеха», «достичь высокого положения в обществе», «найти любимого человека», «найти хорошую работу» и т.д.

Группа «познание» – «хорошо сдать экзамены», «быть хорошим специалистом», «получить образование» и т.д.

Группа «деятельность, работа» – «получить хорошо оплачиваемую работу», «быть хорошим специалистом», «чего-нибудь достичь», «иметь стабильную работу», «преуспеть в жизни» и т.д.

Группа «отдых» – «много путешествовать» «меньше работать, больше отдыхать» и т. д.

Группа «контакты для себя» – «иметь много друзей», «найти настоящую любовь», «выйти замуж» и т.д.

Группа «контакты для других» – «хочу приносить пользу людям», «помогать людям» и т.д.

Отметим, что содержательная структура временной перспективы рассматривается нами в двух аспектах: желательные для достижения цели и объекты, которых желательно избежать.



Таблица 5

Частотное распределение нежелательных целей студентов с высоким/низким уровнем СПА

Нежелательные цели	Высокий уровень СПА	Низкий уровень СПА	φ*
	Частота встречаемости, %		
Аспекты личности (S)	32	89	4,04**
Деятельность	23	68	3,64**
Одиночество	0	18	1,62

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; представлены данные, достоверно различающиеся.

В выборке с низким уровнем адаптированности больше всего выражены группы: «аспекты личности» – «не хочу быть неудачником», «быть зависимым от других», «стать несчастным» и т.д.; «деятельность» – «остаться без работы»; «одиночество» – «быть одиноким».

В обеих выборках отмечается проявление интереса к своему «Я», личностному развитию, своей будущей профессиональной деятельности, заинтересованность в расширении и поддержании социальных контактов. Отмечается стремление не только к благосостоянию в целом, комфорту, обладанию чем-то, в том числе материальными ценностями, но и приобретению духовных ценностей. Обнаружены и достоверные различия: в выборке с высоким уровнем СПА особое значение имеют контакты с другими людьми в целом, наличие друзей, отмечается альтруистическая мотивация – «помощь другим». В выборке с низким уровнем СПА отмечается, напротив, эгоистическая тенденция в общении с другими («для себя»). Познавательная активность в исследуемых выборках не является предпочитаемой.

Заключение

Переходя к обобщению полученных результатов, следует подчеркнуть, что характеристики временной перспективы имеют структурно-качественные различия в зависимости от уровня социально-психологической адаптированности личности студента.

Если расположить сферы диагностики мотивации по степени усиления положительных изменений, то можно констатировать: социально-исторические изменения, произошедшие в российском обществе, практически не изменили активность молодежи в сферах: познавательной, отдыха, стремления к обладанию вещами, трансцендентной мотивации. Существенно ослабло стремление студентов к самопознанию и межличностной коммуникации и в основном повысилась мотивация к самореализации и достижению профессиональных успехов в учебе.

Библиографический список

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001. 304 с.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев, 1984. 209 с.
3. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М., 2004. 608 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987. № 6. С. 174–175.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000. 365 с.
6. Арендачук И. В. Издержки профессиональной социализации личности в деятельности социономического типа // Современные исследования социальных проблем : электронный журн. 2012. № 9(17). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/arendachuk.pdf> (дата обращения: 22.12.2013).
7. Вагапова А. Р. Представления о профессиональном будущем как фактор адаптационной готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 4(4). С. 38–43.
8. Филипс Л. Проблемы адаптации человека. СПб., 2000. 616 с.
9. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности : формы, механизмы и стратегии. Ереван, 1988. 263 с.
10. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности. СПб., 1998. 324 с.
11. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992. 326 с.
12. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 72–81.
13. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. М., 2001. С. 36–52.

Temporal Perspective in Students with Different Levels of Adaptational Readiness

Elena E. Bocharova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: bocharova-e@mail.ru

The article presents theoretical analysis data regarding the problem of temporal perspective in correlation to adaptational readiness of a student's personality. Time perspective reflects future goals, personality values, as well as the level of personality's subjectness. Susceptibility of personal time perspective parameters to the impact of social situation in life of a concrete subject dramatically increases during the periods of social and economic crises, as well as during the most significant life contexts of a personality. The study uncovers the content of adaptational readiness and its level-related manifestation



in structural and dynamic characteristics of the time perspective. The article presents results of empirical research, which was carried out on a sample of students ($n = 80$, 16–17 years old, first year students of the Socio-Economic College of the city of Saratov) with application of a complex of methods: social and psychological adaptation questionnaire by K. Rogers and P. Diamond; «Psychological time of a personality» test by A. Khronic and E. Golovaha; motivational induction method (MIM) by J. Nutten (form B). The study defines differences in structural and dynamic characteristics, depending on the level of adaptation readiness of a student. The applied aspect of the problem under study can be used in counseling practice of psychological services.

Key words: personality time perspective, adaptational readiness, subjectness of a personality.

References

1. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni*. (Time of personality and time of life). St.-Petersburg. 2001. 304 p. (in Russian).
2. Golovakha E. I., Kronik A. A. *Psikhologicheskoe vremya lichnosti*. (Psychological time of personality). Kiev, 1984. 209 p. (in Russian).
3. Nyutten Zh. *Motivatsiya, deystvie i perspektiva budushchego* (Motivation, action and prospect of future). Moscow, 2004. 608 p. (in Russian).
4. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Zhiznennye perspektivy lichnosti (Vital prospects of personality). *Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni* (Psychology of personality and way of life). Moscow, 1987, no. 6, pp. 174–175 (in Russian).
5. Levin K. *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh* (The field theory is in social sciences). St.-Petersburg, 2000. 365 p. (in Russian).
6. Arendachuk I. V. *Izderzhki professional'noy sotsializatsii lichnosti v deyatel'nosti sotsionomicheskogo tipa* (The expenses of personality's professional socialization at the activity of socionic type). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem Krasnoyarska* (The modern investigations Krasnoyarsk social problems), 2012, no. 9(17). Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/arendachuk.pdf> (accessed 22 December 2013).
7. Vagapova A. R. *Predstavleniy o professionalnom budushchego kak faktor adaptatsionnoy gotovnosti k professionalnoi deyatel'nosti studentov –psihologov* (Perceptions of professional future as a factor of adaptation readiness to the professional activity among psychology students). *Izv. Sarat. Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 4, pp. 59–63 (in Russian).
8. Filipis L. *Problemy adaptatsii cheloveka* (Problems of adaptation of man). St.-Petersburg. 2000. 616 p. (in Russian).
9. Nalchadzhyan A. A. *Sotsial'no-psikhicheskaya adaptatsiya lichnosti: formy, mekhanizmy i strategii* (Social-psychical adaptation of personality: forms, mechanisms and strategies), Yerevan, 1988. 263 p.
10. Posokhova S. T. *Psikhologiya adaptiruyushcheysya lichnosti* (Psychology of adapting oneself personality). St.-Petersburg, 1998. 324 p. (in Russian).
11. Petrovskiy V. A. *Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti* (Psychology of non-adaptive activity). Moscow, 1992. 326 p. (in Russian).
12. Shamionov R. M. *Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i sotsial'noy aktivnosti lichnosti* (Correlation of adaptation readiness and social activity of personality). *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (Theoretical and experimental psychology), 2012, vol. 5, no. 2, pp. 72–81 (in Russian).
13. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Problema opredeleniya sub'ekta v psikhologii* (Problem of determination of subject in psychology). *Sub'ekt deistviya, vzaimodeistviya, poznaniya* (Subject of action, cooperation, cognition). Moscow, 2001, pp. 36–52 (in Russian).

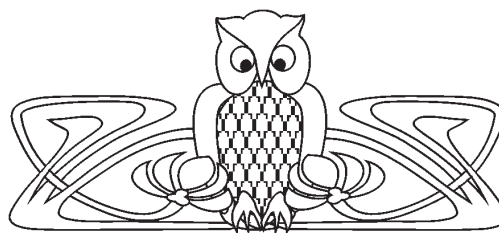
УДК 316.6

СТРАТЕГИИ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

А. К. Акименко

Акименко Анастасия Константиновна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: akimenko_ak@mail.ru

Представлены особенности понимания и использования лжи в адаптивном поведении современной студенческой молодежи. Раскрыто содержание основных теоретических подходов к исследованию стратегий адаптивного поведения. Представлены результаты эмпирического исследования стратегий адаптивного поведения, выполненного на выборке студенческой молодежи ($n = 230$; 18–23 года). Применение опросника приспособленности Х. Белла, многофакторного личностного опросника



Р. Кеттелла (16PF – форма С), межличностного опросника Т. Лири (ДМО), Мак-опросника В. В. Знакова, опросника эмпатийных тенденций И. М. Юсупова, методики изучения уровня притязаний и самооценки Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), «Личностный дифференциал» (адаптированная в НИИ им. В. М. Бехтерева), авторской анкеты, направленной на выявление особенностей понимания категории лжи, позволило выявить взаимозависимость между представлениями студентов о лжи, характером их адаптированности, предпочитаемыми стратегиями поведения в межличностных отношениях, а также степенью развития эмпатийных и макиавеллистических тенденций. Установлены различия в характере и направленности использования лжи в отдельных стратегиях социального поведения. Полу-



ченные данные позволяют определить возможные детерминанты и основания нравственных регуляторов социального поведения студенческой молодежи.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, стратегии адаптивного поведения, представления о лжи.

Введение

Изменения в социокультурном окружении определяют необходимость изучения проблемы адаптации личности в аспекте поиска адекватных способов самораскрытия. В этом контексте особую значимость представляет анализ индивидуальных стратегий взаимодействия личности с постоянно обновляющейся окружающей реальностью. В качестве регулятора успешной социализации и социально-психологической адаптации нередко рассматриваются нравственные идеалы и ценностные ориентации личности. Принципиальный интерес в этой связи представляет анализ феномена лжи в контексте адаптивного поведения.

Теоретические основы изучения проблемы стратегий адаптивного поведения студенческой молодежи

Проблема адаптационной стратегичности поведения имеет давнюю традицию изучения в психологии, маркируясь как «когнитивный стиль», «стиль деятельности», «линия поведения», «стратегия принятия решения», «стратегия восприятия», «тип поведения» и т.д. Началом углубленного интереса к данной теме можно считать времена раннего бихевиоризма (Дж. Уотсон). Его последователь Э. Толмен, разработавший концепцию целенаправленного бихевиоризма, подробно исследовав целостную поведенческую картину, ввел понятие «приспособительных актов» (behavior-adjustments). Благодаря их наличию, по мнению Э. Ч. Толмена, поведение не является непосредственным результатом исходной стимуляции, а опосредуется за счет некоторого предвосхищения развития ситуации. В результате индивид получает возможность более полно приспособить свою целостную поведенческую реакцию к условиям внешней среды. Другой классик бихевиоризма К. Халл предложил рассматривать поведение субъекта как саморегулирующийся механизм. В рамках данного подхода выделяются два «способа эффективной поведенческой адаптации»: один из них не требует сложного реагирования, так как обеспечивает адаптивные поведенческие решения в кратковременных ситуациях, второй представляет, по мнению К. Халла, «одно из наиболее впечатляющих достижений эволюции» – в сложных обстоятельствах организм самостоятельно формирует системы приспособительных поведенческих актов.

На ведущую роль оперантного реагирования в адаптивном поведении человека и животных указывал Б. Скиннер. По мнению исследователя, адаптивное поведение проявляется в последовательном и целенаправленном подкреплении приспособительных реакций, которые не вызваны определенным стимулом или ситуацией, а осуществляются внешне спонтанно, что и составляет суть оперантного реагирования [1].

А. Бандура, анализируя психологические механизмы, обеспечивающие адаптивное поведение, ввел понятие «самоэффективность» (self-efficacy). В соответствии с этим подходом успешность формирования адаптивного поведения во многом связана с тем, насколько сам субъект адаптации уверен в своих способностях и осознает продуктивность своих действий. Так, в ходе многочисленных исследований были установлены корреляционные связи самоэффективности с уровнем общих способностей, успешностью обучения, степенью мотивации осуществления активных действий. С целью формирования личностной самоэффективности автором концепции выделяется четыре основных источника: конкретный успех в решении той или иной задачи, наблюдение за адекватным поведением других людей, вербально-логическое воздействие на рациональную сферу со стороны социума, воспринимаемое эмоциональное (позитивное или негативное) возбуждение [2]. Таким образом, благодаря бихевиористическим воззрениям стало очевидным, что поведение человека регулируется сложными взаимодействиями внешних и внутренних факторов, при этом социальные процессы оказывают на поведение ничуть не меньшее влияние, чем когнитивные.

В дальнейшем исследовались характеристики адаптивного поведения в стрессовых ситуациях. Так, Г. Холмс и М. Масуда высказали предположение, что «общим свойством стрессогенных жизненных событий является то, что при их возникновении у индивида происходит запуск некоторого адаптивного или преодолевающего трудности поведенческого стереотипа» [3, с. 138]. П. Коста и Р. Маккрей акцентировали свое внимание на влиянии личностных переменных, детерминирующих выбор индивидом тех или иных стратегий поведения в сложных обстоятельствах. Ряд исследователей 1960 – начала 1970-х гг. адаптивных защит сосредоточивались при изучении сознательных стратегий, которые использует человек при столкновениях со стрессовыми ситуациями (У. Лер, Г. Томэ, Г. Селье и др). Сознательные стратегии по реагированию на стрессовые ситуации были концептуализированы как «копинговые ответы».

Рассматривая психологическую сущность стратегии поведения в целом, ученые выделяют действие как единицу построения линии пове-



дения. Известно, что поведение состоит из последовательности скоординированных действий на основе единого плана. Особый интерес для исследователей представляет изучение направленности и факторной обусловленности той или иной стратегии. Она, как и само поведение, имеет законченный характер в виде некоторого результата, который задается до момента ее реализации, при этом сама цель может быть как осознанной, так и неосознанной, приобретая в этом случае размытый образ результата.

Как известно, поведение можно назвать адаптивным, если его конечной целью является установление продуктивного взаимодействия между индивидом и средой. В данном контексте понятие «адаптивное» не означает, что такое поведение обязательно приводит индивида к состоянию оптимальной адаптированности: избранная стратегия может быть успешной в той или иной степени. Тем не менее адаптивное поведение всегда запускается в условиях несогласованности между взаимодействующими системами и преследует цель достижения некоторой координации между ними [4, с. 48]. Таким образом, адаптационные стратегии – это способы поведения, направленные на преодоление стрессовых ситуаций в целях восстановления эмоционального и физического равновесия.

Из проведенных исследований также известно, что успешность адаптации зависит от процесса, представляющего собой суждение о стрессовом событии, и от адекватности выбора адаптационных стратегий. По мнению Р. Лазаруса, способы реагирования на трудные жизненные ситуации зависят от когнитивных конструктов. Человек с более четкими когнитивными представлениями о ситуации имеет больше возможностей для выживания, чем человек с искаженными представлениями о реальности [5, с. 183]. Сущностные признаки адаптации личности к стрессовым ситуациям, по мнению О. В. Петунс, характеризуются совокупностью когнитивных (самоуважение, самооффективность, оценка воздействия среды и собственного поведения, навыки преодоления проблем, межличностная эффективность), эмоциональных (эмоциональная стабильность, рефлексия чувств, аффилиация, эмпатия) и поведенческих (способы поведения, направленные на снижение ощущения дискомфорта, восприятие социальной поддержки) усилий по управлению поведением личности [4, с. 52]. В тех случаях, когда человек не может эффективно адаптироваться к стрессовым ситуациям с помощью имеющихся у него личностных ресурсов, когда информация общества противоречит установкам, взглядам личности, тогда на помощь человеку приходят такие автоматические адаптивные ответные реакции, как механизмы психологической адаптации: копинг-стратегии

и механизмы психологической защиты. Остановимся на этом подробнее.

Впервые термин «копинг» появился в психологической литературе в 1962 г.: Л. Мэрфи применил его, изучая, каким образом дети преодолевают кризисы развития. Четыре года спустя (1966) Р. Лазарус в своей книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» обратился к копингу для описания осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями. Как показано Лазарусом, стресс – это дискомфорт, испытываемый, когда отсутствует равновесие между индивидуальным восприятием запросов среды и ресурсами, доступными для взаимодействия с этими запросами. Именно индивид трактует ситуацию как стрессовую [6, с. 70]. По Лазарусу и Фолькман, индивиды оценивают для себя величину потенциального стрессора, сопоставляя запросы среды с оценкой тех ресурсов, которыми они располагают, чтобы справиться со стрессом [7]. Постепенно понятие «копинг» стало включать в себя реакцию не только на «чрезмерные или превышающие ресурсы человека требования», но и на каждодневные стрессовые ситуации, содержание копинга при этом осталось тем же.

В настоящее время в отечественной психологии слово «coping» чаще переводится как «совладание», а «coping behavior» – как совладающее поведение. Совладающее поведение Т. Л. Крюкова определяет как такое, которое позволяет субъекту с помощью осознанных действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Смысл данной разновидности социального поведения человека, с точки зрения автора, состоит в том, чтобы овладеть, разрешить, смягчить, привыкнуть или уклониться от требований, предъявляемых трудной ситуацией [8].

Копинг-поведение реализуется посредством применения копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Так, Р. Лазарус, рассматривая копинг-стратегии как способ управления стрессом, выделил следующие виды копинг-механизмов: 1) конструктивные (самоконтроль, планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки); 2) относительно конструктивные (принятие ответственности, положительная переоценка); 3) неконструктивные (дистанцирование, бегство-избегание, конфронтация) [9].

Л. Перлин и К. Шулер систематизировали копинг-поведение, выделив в нем три основные стратегии: изменения способа видения проблемы, изменения проблемы, управления эмоциональным дистрессом [10]. Продолжая научные изыскания в этой области, А. Биллинг, Р. Моос и Д. Шеф-



фер предложили свою классификацию копинга: 1) нацеленный на оценку; 2) ориентированный на проблему; 3) обращенный на эмоции. Копинг-поведение, нацеленное на оценку стресса и его преодоление, включает в себя попытки определить значение ситуации и подразумевает такие стратегии, как логический анализ, когнитивную переоценку и т.д. Совладание со стрессом, ориентированное на проблему, имеет целью либо модифицировать, либо устранить источник стресса. Копинг, обращенный на эмоции, включает управление эмоциями и поддержание аффективного равновесия.

Л. И. Анцыферова систематизировала совладающее поведение по трем направлениям:

1) преобразующие стратегии совладания: принятие решения о возможности позитивного изменения трудной ситуации, формулирование ее как проблемы, определение целей, выработка плана решения, способов достижения цели);

2) приемы приспособления: изменение собственных характеристик и отношений к ситуации – «позитивное истолкование» или придание нейтрального смысла ситуации;

3) вспомогательные приемы самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий: использование «техник» борьбы с эмоциональными нарушениями – психологический уход или бегство [11, с. 11].

Многие из классификаций, возникавшие вслед за классификацией Лазаруса и Фолькман, разрабатывались в той же традиции, предлагая дихотомическое разделение копинг-стратегий по принципу «работа с проблемой»/«работа с отношением к проблеме». Таким образом, большинство классификаций копинг-стратегий в основном сводятся к различению между активными, фокусированными на проблеме усилиями, желанием справиться с внешними запросами проблемы и более интроспективной мотивацией переформулировать или когнитивно переоценить проблему так, чтобы она стала соответствовать требованиям внешней среды.

Перейдем к рассмотрению интроспективных феноменов совладающего поведения – механизмов психологической защиты. Их функциональное и целевое назначение заключается в ослаблении внутриличностного конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречиями между инстинктивными импульсами бессознательного и усвоенными (интериоризированными) требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия. Ослабляя этот конфликт, защита регулирует поведение человека, повышая его приспособляемость и уравнивая психику [6, с. 10].

Механизмы психологической защиты, по мнению Ф. Б. Березина, обеспечивают регуля-

цию, направленность поведения, редуцируют тревогу и эмоциональное напряжение [12, с. 11]. С точки зрения В. А. Ананьева, защитные механизмы онтогенетически развиваются как способы эффективной адаптации, направленной на сохранение биологического, интрапсихического и поведенческого гомеостаза. Б. В. Иовлев и Э. Б. Карпова в ракурсе психологии отношений В. Н. Мясищева понимают механизмы психологической защиты как систему адаптивных, чаще неосознаваемых реакций личности, направленных на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений с целью ослабления их психического воздействия на личность.

Как известно, одной из первых классификаций механизмов психологической защиты была типология, предложенная З. Фрейдом и усовершенствованная А. Фрейд. Так, З. Фрейд выделил несколько защитных механизмов, главными из которых являются: вытеснение, регрессия, рационализация, проекция, сублимация. Его дочь и последователь А. Фрейд в своей работе «Эго и механизмы защиты» указывала на девять механизмов: регрессию, подавление, реактивное образование, изоляцию, уничтожение, проекцию, интроекцию, обращение против себя, реверсию, сублимацию. Авторы диагностической методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчик, Х. Киллерман, Х. Конте выделили восемь типов психологических защит: отрицание, подавление, регрессию, компенсацию, проекцию, замещение, интеллектуализацию, реактивное образование. С их точки зрения, индивид может использовать любую комбинацию механизмов защиты, при этом все защиты в своей основе имеют общий механизм подавления, первоначально предназначенный для устранения чувства страха. П. Виталиано выделяет три способа эмоционально-ориентированного преодоления: самообвинение, избегание и предпочтительное истолкование [13].

Таким образом, понятия механизмов совладания и механизмов психологической защиты рассматриваются как важнейшие формы адапционных процессов и реагирования на стрессовые ситуации, психические травмы, негативные переживания и чувства. Необходимо отметить, что между защитными механизмами и копинг-деятельностью существует некоторая разница. В отличие от защитных механизмов, способствующих ослаблению психического дискомфорта в рамках неосознанной деятельности, копинг-процессы используются как сознательные стратегии действий личности, направленные на устранение ситуации психологической угрозы [14]. Н. Хан считает, что копинговое поведение отличается от защитного тем, что последнее по определению является ригидным, вынужденным, искажающим



реальность, тогда как первое представляется гибким, целенаправленным, ориентированным на реальность и дифференцированным [15]. Если копинг-поведение индивидом может использоваться сознательно, выбираться и изменяться в зависимости от ситуации, то механизмы психологической защиты неосознаваемы и в случае их закрепления становятся дезадаптивными.

В своем исследовании Г. Томя и У. Лэр пришли к выводу, что люди располагают в большинстве своем ограниченным арсеналом способов решения проблемы (включая защитное), используя всего одну или несколько преобладающих техник «существования». Под понятием «техники жизни» авторы подразумевают совокупность комплексной поведенческой активности, форм реагирования человека на многочисленные повседневно возникающие проблемы. Факторы же, влияющие на выбор техники, объединяются общим названием «индивидуальный жизненный путь». Исследователи различают пять «техник жизни»: первая базисная объединяет действия, направленные на достижение успеха, практическое изменение сложившейся жизненной ситуации. Такое комплексное поведение базируется на высоком уровне саморегуляции, интенсивном поиске релевантной информации, глубоких раздумьях, вовлечении в орбиту своих действий окружающих людей. Вторая базисная техника жизни носит не менее выраженный адаптивный характер и заключается в поведении, направленном на приспособление к институциональным аспектам ситуации, к установившимся социальным нормам поведения и правилам деловых взаимодействий. Остальные три техники жизни направлены в основном на межличностные аспекты взаимодействия людей в различных жизненных обстоятельствах: приспособление к своеобразию и потребностям других людей, забота об установлении и поддержании социальных контактов, принятие ситуации в совокупности ее отрицательных и положительных моментов (акцептация ситуации).

Особую группу поведенческих реакций, по мнению Х. Томя, составляют те, которые затрудняют приспособление. К их числу относятся: безропотное смирение, депрессия, а также стремление к избеганию тяжелых ситуаций, подавление мыслей об источнике возникших трудностей, широкое использование механизмов психологической защиты [12, с. 46]. Таким образом, в авторской модели «техник жизни» довольно полно отражены и основные паттерны реагирования, позволяющие человеку приспособиться к стрессу, и аспекты неадаптивного поведения.

Следует заметить, что способы поведения, которые использует индивид в процессе адаптации, не раз являлись предметом исследований ученых. Странники психодинамического

направления в изучении личности выделили два типа адаптивного поведения: аллопластическое – направленное на преобразование среды, и аутопластическое – ориентированное на изменение себя самого. Ж. Пиаже, рассматривая адаптацию как активный процесс взаимодействия организма со средой, описал два разнонаправленных её механизма – ассимиляцию и аккомодацию, которые, с одной стороны, обеспечивают изменения в организме в соответствии со свойствами среды, с другой – включая те или иные компоненты среды в схему поведения индивида, способствуют их изменению [16]. Данная дихотомия, характеризующая сущность явления адаптации и подразумевающая взаимодействие двух систем, находит свое отражение в работах и других авторов.

Так, С. К. Нартова-Бочавер предлагает в качестве одного из критериев классификации использовать локус направленности поведения – его направленность на проблему или на себя [17]. Р. Лазарус и С. Фолькман (1988) выделили следующие «модусы психологического преодоления»: модус, направленный на решение проблемы (problem-focused, problem-oriented) и модус, ориентированный на изменение собственных установок в отношении ситуации (emotion-focused, emotion-oriented) [18]. А. А. Реан в качестве критерия дифференциации типов адаптационного процесса предлагает рассматривать направленность вектора активности. В связи с этим выделяются процессы, направленные «наружу», которые характеризуются активным влиянием личности на среду, и процессы, направленные «вовнутрь», связанные с изменением себя [19, с. 13]. Таким образом, у индивида существует стойкая тенденция осуществлять адаптивные изменения в одном из двух направлений, связанных либо с изменением среды, либо с изменением себя. Подчеркнем: большинство исследователей сходятся во мнении, что предпочтительным типом взаимодействия личности и среды является их взаимозамена.

Одним из факторов формирования стратегии поведения, по мнению В. А. Ядова, является «диспозиция личности», включающая в себя мотивационно-ценностную сферу и систему фиксированных установок. Под последними автор подразумевает фиксированную в социальном опыте предрасположенность воспринимать, оценивать условия деятельности и действовать определенным образом [20]. Подобную диспозицию различные исследователи именуют по-разному: «жизненная позиция», «направленность интересов», «ценностные ориентации», «социальная установка», «доминирующая мотивация» и т.д. Влияние установки на поведение включает в себя пять составляющих: состояние сознания, нервной системы, выражение готовности к реак-



ции на внешнюю среду, организованность такой готовности, ее связь с предшествующим опытом. Общая и установочная диспозиция личности (Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов, Д. А. Кикнадзе), образуя некую систему, обуславливают предрасположенность субъекта к определенному поведению в заданных условиях [21, с. 18].

Рассмотрим еще ряд концепций, связанных с пониманием сущности стратегий поведения и их классификацией. Одна из них определяет стратегии как активные или пассивные. Известно, что индивидуальный способ организации стратегии поведения также во многом зависит от типа активности личности. Активность проявляется в стремлении к преобразованию обстоятельств и изменению жизненной позиции и подразумевает энергетическую характеристику стратегии поведения. Отследить «энергетичность» можно по анализу используемых действий и способов деятельности; на противоположном полюсе классификации находится «блок» пассивных стратегий, характеризующийся отсутствием выраженной динамики и активности изменений. Так, В. В. Селиванов считает, что «поведение человека в новых условиях может характеризовать: 1) пассивная позиция внешней согласованности своих действий с другими; 2) активная позиция, когда личность стремится понять людей и завоевать доверие окружающих, чтобы затем в соответствии со своими устремлениями влиять на них; 3) осторожная установка на «изучение» людей и обстановки; простое приспособление, заискивание перед «сильными» с целью добиться их покровительства» [22, с. 283].

Адаптационные стратегии также могут быть ситуационно-специфическими и базисными. *Ситуационно-специфические стратегии* выражают конкретные способы поведения, обусловленные определенной ситуацией. Данные стратегии подразделяются на три группы: более активные и адаптивные, пассивные и менее адаптивные, стратегии, имеющие неопределенное или негативное влияние на адаптацию. *Базисные стратегии* (разрешение проблемы, поиск социальной поддержки, избегание) объединяются в группы из отдельных ситуационно-специфических стратегий. Стратегия разрешения проблем – активная поведенческая, с помощью которой личность, используя имеющиеся у нее индивидуальные возможности, ищет эффективный путь разрешения проблемы. Стратегия поиска социальной поддержки – активная поведенческая, с помощью которой личность для эффективного разрешения стрессовой ситуации обращается за поддержкой к окружающей среде: семье, друзьям и другим значимым лицам. Стратегия избегания – поведенческая, при которой человек избегает контакта с окружающей действительностью и старается уйти от решения проблем.

Необходимо отметить, что успешность адаптации напрямую зависит от активных стратегий поведения. Использование пассивных стратегий, направленных не на разрешение проблемы, а на уменьшение внутреннего напряжения, приводит к ухудшению состояния и к нарастанию негативных последствий затянувшегося адаптационного процесса [4, с. 43].

Д. Н. Дубровин считает, что некоторая часть людей при построении стратегии поведения преимущественно опирается на свое окружение, используя при этом ресурсы социальной ситуации и внешней среды. Другие, наоборот, в большей степени используют внутренние возможности, рассчитывая на свои силы; третьи оптимальным образом соединяют внешние и внутренние тенденции. Есть и четвертая категория людей, которая пытается разрешить противоречия через внешний или внутренний конфликт. Следовательно, используются следующие характеристики адаптивного поведения: «направленность вовне, с опорой на внешние силы», «Я – центрированное распределение ресурсов», «интегральный подход» и «конфликтная стратегия». При этом автор отмечает, и мы разделяем эту точку зрения, что «чистые» стратегии встречаются крайне редко, чаще речь может идти о преобладании того или иного признака в поведении личности.

Особо интересной представляется типология стратегий поведения Н. Н. Мельниковой. С точки зрения автора, стратегии адаптивного поведения можно описать при помощи классификации, построенной с учетом трех критериев: контактности, активности, направленности изменений. Используя данные основания и последовательно трижды производя дихотомическое деление, автор выделила и охарактеризовала восемь стратегий индивидуального поведения. Рассмотрим данную типологию подробнее.

1. *Активная контактная, направленная вовне стратегия (активное изменение среды)* характеризуется стремлением активного воздействия на среду с целью ее изменения в соответствии с личностными особенностями и потребностями. Она предполагает широкий арсенал средств и может быть реализована через активное давление на партнера, преобразование среды, а также различные виды манипуляции.

2. *Активная контактная, направленная вовнутрь (активное изменение себя) стратегия* строится на активном изменении себя таким образом, чтобы среда перестала восприниматься как фрустрирующая. Такой эффект может достигаться через изменение восприятия ситуации, системы потребностей и ценностей, отработку адекватных форм поведения и реагирования. Данная стратегия предполагает (в отличие от стратегии пассивного подчинения) произвольные достигнутые осознанные изменения в себе.



Как правило, подобные изменения устойчивы и связаны с внутренней перестройкой личности.

3. *Активная избегающая, направленная вовне (активный поиск новой, в связи с уходом от среды) стратегия* представляет собой прямой уход индивида из ситуации с целью поиска новой среды, которая более гармонизировала бы с его свойствами. Человек уходит от контакта с фрустрирующей средой и сосредоточивает силы на поиске новой, более приемлемой среды (или партнёра). В этом случае возможны изменения места жительства, работы, учебы, смена круга друзей, образование новой семьи.

4. *Активная избегающая, направленная вовнутрь (активный уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир) стратегия* предполагает избегание контакта со средой посредством замыкания во внутреннем мире. Она проявляется весьма разнообразно и включает, в частности, поиск альтернативы реальному миру в собственных фантазиях, а также в религиозных и философских системах; характеризуясь концентрацией на внутренних состояниях и переживаниях, может сопровождаться психологическим подавлением и вытеснением фрустрирующих факторов, использованием дополнительных средств (алкоголя, наркотиков) для изменения внутреннего состояния.

5. *Пассивная, контактная, направленная вовне (пассивная репрезентация себя) стратегия* предполагает стремление самоутвердиться, отстоять своё «Я», часто реализуется через пассивную репрезентацию себя. Она проявляется в упрямой демонстрации своей позиции; как правило, здесь отсутствует активность, направленная на изменение ситуации, – человек не стремится воздействовать на партнёра.

6. *Пассивная контактная, направленная вовнутрь (пассивное подчинение условиям среды) стратегия* выражена тенденцией к пассивному подчинению условиям среды. Изменения происходят под воздействием извне, без самостоятельного сознательного анализа ситуации и, в большинстве случаев, не предполагают глубокой личностной перестройки. Наиболее яркое проявление этой стратегии – внешнее конформное поведение.

7. *Пассивная избегающая, направленная вовне (пассивное выжидание внешних изменений) стратегия*, реализуя которую, человек стремится избежать неприятных влияний среды, просто выжидая внешних изменений. Откладывая решение важных проблем на более поздний срок, он временно ограничивает свои контакты со средой, оставаясь, по возможности, незаметным, «замороженным» до появления удовлетворяющих его условий. Данная стратегия предполагает надежду на благоприятные изменения среды и упование на то, что «всё разрешится само собой».

8. *Пассивная избегающая, направленная вовнутрь (пассивное ожидание внутренних изменений) стратегия* внешне похожа на предыдущую, но, руководствуясь ею, человек ожидает благоприятных изменений не вовне, а внутри себя. Это может быть изменение настроения, «внутреннее созревание», появление ощущения внутренней готовности. Откладывая решение проблемы на более поздний срок, человек мысленно апеллирует к тому, что он «ещё не готов», но через некоторое время внутренние условия сложатся в его пользу [23, с. 63].

Н. Н. Мельникова отмечает, что одни стратегии имеют тенденцию к более частому использованию, нежели другие. Это обусловлено возрастными особенностями людей, а также адаптационным потенциалом личности и самой стратегии. Общий адаптационный потенциал стратегий определяется их основными характеристиками и выражается иерархическим рядом: преобразование – приспособление – уход либо выжидание – стиль репрезентации себя – отказ от контакта.

Нельзя не отметить, что каждая из описанных стратегий, на наш взгляд, не может рассматриваться вне конкретных обстоятельств. Для каждой из них существует свой круг ситуаций, в котором она будет наиболее эффективной или единственно возможной. В то же время в определённых условиях каждая может играть дезадаптивную или деструктивную роль. В связи с этим подчеркнем, что адаптивную функцию стратегия выполняет тогда, когда способствует развитию и совершенствованию взаимодействующих сторон, обеспечивает сохранение целостности личности или социальной среды при угрозе её нарушения.

Индивидуальная тенденция использования определенных стратегий в поведении образует стиль межличностного взаимодействия. Так, Т. Лири выделил восемь общих и шестнадцать более конкретизированных вариантов межличностного взаимодействия, которые описал в виде круговой психогаммы. В основе горизонтальной и вертикальной осей дискограммы лежат два фактора: доминирование – подчинение; дружелюбие – агрессия. Разнообразие сочетаний двух ортодоксальных показателей моделирует следующие стили межличностного взаимодействия личности: авторитарность; независимость – доминирование; прямолинейность – агрессивность; подозрительность; покорность – застенчивость; зависимость; склонность к сотрудничеству; альтруизм. Данная классификация стилей поведения является, по нашему мнению, наиболее удобной и обобщенной, так как включает в себя все описанные выше варианты поведенческих стратегий.

В связи с анализом адаптивного поведения особенно интересным, на наш взгляд, представ-



ляется рассмотрение феномена лжи как характеристики стратегий поведения, используемых личностью на разных этапах приспособительного процесса. Адаптивный характер «искаженной действительности» (самообмана, лести, приукрашивания, преувеличения, лжи-манипуляции и т.д.) состоит в том, что ложь, являясь одним из средств достижения состояния приспособленности, служит и для сохранения накопленного адаптационного потенциала.

Выборка, методики и методы исследования

В качестве психологического инструментария эмпирического исследования мы использовали: опросник приспособленности Х. Белла (адаптированный в Ярославском НПЦ «Психодиагностика»), многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF – форма С), диагностический межличностный опросник Т. Лири (ДМО), Мак-опросник В. В. Знакова, опросник на выявление эмпатийных тенденций И. М. Юсупова, методику изучения уровня притязаний и самооценки Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), методику «Личностный дифференциал» (адаптированную в НИИ им В. М. Бехтерева), авторскую анкету [24], направленную на выявление особенностей понимания категории лжи и ее значимости в человеческой жизни. Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов описательной статистики. Данные были сгруппированы по их значениям, выявлены центральные тенденции распределения. Уровень статистической значимости различий был определен по критерию Стьюдента и составил $p < 0,001$. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона. Эмпирическое исследование выполнено на выборке студенческой молодежи ($n = 230$; 18–23 года).

Перейдем к детальному анализу результатов эмпирического исследования лжи как характеристики стратегий поведения и целесообразности ее использования в процессе приспособления личности к изменяющимся реалиям современного мира. Первоначально уточним ряд понятий: социально-психологическая адаптация – это приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями общества и личными потребностями, мотивами и интересами [25]. Понятие «адаптированность» мы рассматриваем не только как степень фактического приспособления человека к окружающей среде, но и как уровень его социального статуса и самоощущения удовлетворенности или неудовлетворенности собой или своей жизнью. Ложь, вслед за В. В. Знаковым, мы понимаем

как «умышленное сообщение фактов, не соответствующих действительности». Данному коммуникативному феномену свойственны три основных признака: сознание ложности; намеренье обмануть; целесообразность (направленность на получение выгоды или отклонение невыгоды) [25].

Результаты эмпирического изучения и их обсуждение

В процессе исследования нами были получены данные, свидетельствующие о тесной взаимосвязи личностных характеристик респондентов с особенностями их социально-психологической приспособленности, с выбором стратегий поведения и характером использования лжи. Так, лица, испытывающие трудности адаптации в семейном и социальном окружении, как правило, предпочитают *покорно-застенчивую* или *зависимо-послушную стратегию поведения*. Они довольно часто лгут и используют ложь для самозащиты. Субъекты, демонстрирующие удовлетворительную социальную приспособленность и выраженную феминную направленность, ориентированы на *сотрудничающе-конвенциальный* или *ответственно-великодушный стиль поведения*. Предпочтение этих стратегий поведения связано с такими социально-психологическими характеристиками респондентов, как выраженная религиозная направленность, высокая эмпатия, адекватная самооценка, низкий макиавеллизм, высокий уровень субъективного благополучия. В связи с этим испытуемые честны и прямолинейны, редко прибегают ко лжи и делают это, преимущественно, во имя защиты родных и близких, а также ради сохранения социальных отношений. *Властно-лидирующую стратегию поведения* предпочитают респонденты, обладающие успешной приспособленностью к социуму, выраженной враждебностью и макиавеллизмом, высоким уровнем самооценки и субъективного благополучия. У них отмечаются высокие показатели по шкалам «Личностного дифференциала». Аналогичные социально-психологические характеристики демонстрируют лица, предпочитающие *независимо-доминирующий стиль* межличностных взаимоотношений. Представителей этой группы отличают атеистическая направленность, удовлетворительное самочувствие, благополучная социальная приспособленность, выраженный эмоциональный контроль и маскулинная ориентация. *Прямолинейно-агрессивную стратегию* преимущественно используют в своем поведении лица, демонстрирующие высокие показатели по шкале «враждебности», «макиавеллизма» и «маскулинности». Необходимо отметить, что субъекты, предпочитающие данную стратегию, как правило, не удовлетворены системой сложив-



шихся отношений с окружением. Что касается особенностей использования лжи в межличностных взаимодействиях, можно констатировать, что лица, ориентированные на *властно-лидирующую, независимо-доминирующую, прямолинейно-агрессивную стратегии поведения*, прибегают ко лжи чаще, чем остальные, и применяют ее для достижения личных целей. *Недоверчиво-скептической стратегии* в своем поведении придерживаются соматически ослабленные субъекты, имеющие проблемы с семейным и социальным окружением, демонстрирующие в связи с этим высокую тревожность, выраженные враждебные и макиавеллистические тенденции. Респонденты лгут часто и по самым разнообразным причинам. По нашему мнению, факт ярко выраженного недоверия к окружению связан с влиянием феномена каузальной атрибуции, а также с проекцией характеристик собственного поведения на особенности межличностного восприятия («я лгу – все лгут»).

В процессе детального анализа корреляционных связей между показателями социально-психологических характеристик личности респондентов было установлено, что их эмпатийные тенденции отрицательно связаны с высоким уровнем социально-психологической адаптации. Высокая степень субъективного благополучия личности [26, 27], напротив, положительно коррелирует с успешной ее приспособленностью. Показатели шкалы «Оценка» по методике «Личностный дифференциал» отрицательно связаны с макиавеллистической направленностью в поведении. Это означает, что испытуемые, анонимно признающие наличие у себя манипулятивных установок или способов поведения, понимают, что последние несовместимы с социально одобряемыми нравственными качествами личности. Возможные причины этого кроются в том, что на субъективной шкале ценностей респондентов порядочность, правдивость, доброжелательность и другие моральные категории занимают далеко не первые ранговые позиции, что отражается на невозможности их оценки себя как носителей позитивных, социально желательных качеств. Данное предположение подтверждается и тем фактом, что высокие показатели по Мак-шкале прямо пропорционально связаны с количеством лжи в межличностных отношениях. Характер использования лжи определяется предпочитаемыми стратегиями поведения, которые, в свою очередь, значимо связаны с рядом личностных и социально-психологических характеристик испытуемых (в частности с религиозностью и макиавеллизмом личности). В ходе анализа также была обнаружена обратная пропорциональная зависимость между количеством лжи и религиозностью респондентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что по мере возрастания социально-психологической адаптированности у субъектов будет по-

вышаться уровень субъективного благополучия и макиавеллизма, а также снижаться степень их религиозности и эмпатии, что непосредственно отразится на увеличении количества лжи в их социальных контактах.

Заключение

Таким образом, данные, полученные в ходе исследования, позволяют утверждать, что основными решающими моментами при определении роли, количества, специфики инструментального использования лжи являются показатели макиавеллистических ориентаций и религиозной направленности личности. Так, субъекты, демонстрирующие высокую религиозность во взглядах, мыслях и поступках, редко прибегают ко лжи и используют в основном ее альтруистическую разновидность. Лица, имеющие высокие показатели по Мак-шкале, используют ложь в межличностных взаимодействиях в сугубо личных интересах и делают это значительно чаще других респондентов. Характер лжи и ее частота также непосредственно связаны со стратегиями поведения, сфера предпочтения которых определяется совокупностью социально-психологических характеристик личности респондентов. Указанные особенности имеют тесную взаимосвязь со спецификой приспособленности личности в различных сферах жизнедеятельности. Показатели субъективного благополучия, самооценки и уровня притязаний, эмпатии, «силы» и «активности» имеют ряд значимых связей с показателями социально-психологической адаптации. Данные характеристики, с нашей точки зрения, являются особо показательными при определении уровня фактической адаптированности студенческой молодежи.

Резюмируя изложенное, отметим, что представления о лжи – это социально-психологическое явление, включающее оценочные суждения личности о морально-нравственной ориентации поступков человека. Играя существенную роль в определении направленности поведения, они характеризуют ценности и установки личности, а также сложившиеся способы взаимодействия с окружающими. Общей тенденцией для современной студенческой молодежи является отсутствие четкого отторжения лжи из социального пространства. Отмечается благосклонное отношение ко лжи, носящей адаптивный, социальный характер, не причиняющей окружающим значимого вреда.

Одним из средств достижения социально-психологической адаптации, а также сохранения накопленного адаптационного потенциала является ложь. Степень адаптированности личности определяет характер использования лжи в адаптивном поведении личности. Так, применение лжи на низком уровне адаптации является ригидным



и вынужденным, так как служит инструментом самозащиты. Смысл стратегии социального поведения состоит в том, чтобы с помощью лжи либо овладеть ситуацией и разрешить ее, либо смягчить, а иногда и уклониться от нее. Употребление лжи в целях сохранения социальных отношений – преимущественно на *среднем уровне адаптации* – представляется гибким и дифференцированным, так как служит альтруистическим целям и предназначено для сохранения накопленного адаптационного потенциала. Целенаправленным и манипулятивным является использование лжи респондентами с *высокими показателями социально-психологической адаптации* как инструмента социального воздействия на окружение во имя достижения собственных целей.

Лица, имеющие различный уровень адаптации, демонстрируют выраженные различия ряда социально-психологических свойств, предпочитаемых стратегий поведения и характера использования лжи. Так, респонденты, демонстрирующие *высокие показатели социально-психологической адаптации*, предпочитают властно-лидирующую или независимо-доминирующую стратегии поведения, что во многом определяется их общительностью, стрессоустойчивостью, уравновешенностью, уверенностью в себе. Имея выраженную макиавеллистическую ориентацию, в межличностных взаимодействиях субъекты часто прибегают ко лжи и делают это преимущественно ради достижения цели. Представители *среднего уровня адаптированности* ориентированы на сотрудничающе-конвенциональный и ответственно-великодушный стили поведения. Они общительны, дружелюбны, стремятся помогать окружающим, их ложь носит альтруистический характер и не направлена на извлечение выгоды. Основным мотивом искажения действительности является сохранение социальных отношений, а также защита близких и родных. Лица, имеющие *низкий уровень социально-психологической адаптации*, проявляют себя как замкнутые, неуверенные и тревожные натуры, что определяет их покорно-застенчивую или зависимо-послушную стратегии поведения: они используют ложь как инструмент самозащиты.

Библиографический список

1. История зарубежной психологии : тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М., 1986. 575 с.
2. Bandura A. Social-Learning theories of identificatory processes. Handbook of socialization theory and research // D. V. Gosselin Chicago, 1969. P. 213–262.
3. Дикая Л. Г., Махнач А. В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования // Психологический журн. 1996. Т. 17, № 3. С. 137–148.
4. Петунс О. В. Особенности адаптационных стратегий личности младших школьников в стрессовых ситуациях : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 252 с.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л., 1970. С. 178–208.
6. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб., 2006. 342 с.
7. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N.Y., 1984. 486 p.
8. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004. 343 с.
9. Lazarus R. S. Patterns of adgustment. N.Y., 1976. 680 p.
10. Муздыбаев К. Жизненные стратегии современной молодежи : межпоколенческий аспект // Журн. социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 7, № 1. С. 175–189.
11. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
12. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
13. Vitaliano P. P. [et al]. Coping Profiles Associated With Psychiatric, Physical Health, Work and Family Problems // Health Psychology. 1990. № 9(3). P. 348–376.
14. Чехлатный Е. И., Веселова Н. В. Особенности отношения к здоровью и лечению, личностные конфликты и способы их разрешения (копинг-поведение) у больных неврозами // Интегративные аспекты современной психотерапии. СПб., 1992. С. 95–103.
15. Kaan N. Coping and defending process of self-environment organization. N.Y., 1977. 347 p.
16. Пиаже Ж. Избр. психологические тр. М., 1994. 680 с.
17. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журн. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.
18. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N.Y., 1988. 463 p.
19. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. 479 с.
20. Ядов В. А. Личность как предмет изучения. СПб., 2000. 512 с.
21. Дубровин Д. Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 135 с.
22. Селиванов В. В. Взаимоотношения в малой группе и волевая активность // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР : в 5 т. М., 1968. Т. 3, вып. 1. С. 283–285.
23. Мельникова Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 194 с.
24. Акименко А. К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности : дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2008. 217 с.
25. Акименко А. К. Понятие об адаптации, её критериях и механизмах адаптационного процесса // Адаптация



- личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2011. Вып. 3. С. 4–17.
26. Знаков В. В. Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях // Психологический журн. 1999. № 2. С. 54–65.
 27. Шамянов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 264 с.
 28. Бочарова Е. Е. Уровневые характеристики в структуре субъективного благополучия личности молодежи // Акмеология. 2012. № 1 (41). С. 63–69.

Strategies of Adaptation Behavior of Students Youth and Their Characteristic

Anastasiya K. Akimenko

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: akimenko_ak@mail.ru

The article presents peculiarities of understanding and usage of lie in adaptation behavior of modern students youth. We discovered the content of main theoretical approaches to study of strategies of adaptation behavior. We showed the results of empirical study of strategies of adaptation behavior, which was based on student selection of student (n = 230; 18–23 years old). Applied tools: The usage of adaptation questionnaire by X. Bell, multiple-factor personal questionnaire by R. Cattell (16PF – form C), interpersonal questionnaire by T. Leary (Diagnostics of Interpersonal Relations), Mac-questionnaire by V. V. Znakov, the questionnaire of empathic tendencies by I. M. Yusupov, methods of study the level of pretensions and self-acceptance by T. V. Dembo, S. Ia. Rubinstein (in the modification of A. M. Prihozhan), «Personal differential», authorial original questionnaire, focused on detection of special aspects of understanding the category of lie – let us to define interdependence between the idea of students about lie, the character of their adaptation, preferential strategies of behavior in interpersonal relations and also the degree of development of empathic and Machiavellian tendencies. We defined the differences in character and direction of lie usage in particular strategies of social behavior. The obtained results let to define defining possible determinant and basis of moral regulators of social behavior of students youth. **Key words:** social and psychological adaptation, strategy of social behavior, images of lie.

References

1. *Istoriya zarubezhnoy psikhologii: teksty* (The history of foreign psychology: texts.) / Ed. P. Ya. Gal'perin, A. N. Zhdan. Moscow, 1986. 575 p. (in Russian).
2. Bandura A. *Social-Learning theories of identificatory processes: Handbook of socialization theory and research*. Ed. D. B. Gosselin. Chicago, 1969, pp. 213–262 (in English).
3. Dikaya L. G., Makhnach A. V. *Otnoshenie cheloveka k neblagopriyatnym zhiznennym sobyitiyam i faktory ego formirovaniya* (A person's relation to negative life events and factors of it's formation). *Psikhologicheskii zhurnal* (The psychological journal), 1996, vol. 17, no. 3, pp. 137–148 (in Russian).
4. Petuns O. V. *Osobennosti adaptatsionnykh strategiy lichnosti mladshikh shkol'nikov v stressovykh situatsiyakh: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Features of primary school pupils' personal adaptive strategies at stressful situations: diss.... cand. of psychology). Moscow, 2005. 252 p. (in Russian).
5. Lazarus R. *Teoriya stressa i psikhofiziologicheskie issledovaniya. Emotsional'nyy stress* (Theory of stress and psychophysiological investigations. The emotional stress). Ed. L. Levi. Leningrad, 1970, pp. 178–208 (in Russian, trans. from English).
6. Nikol'skaya I. M., Granovskaya R. M. *Psikhologicheskaya zashchita u detey* (Children' psychological defense). St.-Petersburg, 2006. 342 p. (in Russian).
7. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York, 1984. 486 p. (in English).
8. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* (Coping behavior psychology). Kostroma, 2004. 343 p. (in Russian).
9. Lazarus R. S. *Patterns of adgustment*. New York, 1976. 680 p. (in English).
10. Muzdybaev K. *Zhiznennyye strategii sovremennoy molodezhi: mezhpokolencheskiy aspekt* (Life strategies of modern youth: the intergenerational aspect). *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii* (The journal of sociology and social anthropology), 2004, vol. 7, no. 1, pp. 175–189 (in Russian).
11. Antsyferova L. I. *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie zhiznennykh situatsiy i psikhologicheskaya zashchita* (Personality at the hard living conditions: rethinking, transformation of living situations and psychological defense). *Psikhologicheskii zhurnal* (The psychological journal), 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18 (in Russian).
12. Berezin F. B. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* (Person's psychical and psychophysiological adaptation.). Leningrad, 1988. 270 p. (in Russian).
13. Vitaliano P. P. [et al.] *Coping Profiles Associated With Psychiatric, Physical Health, Work and Family Problems*. *Health Psychology*, 1990, no. 9(3), pp. 348–376 (in English).
14. Chekhlatyy E. I., Veselova N. V. *Osobennosti otnosheniya k zdorov'yu i lecheniyu, lichnostnye konflikty i sposoby ikh razresheniya* (koping-povedenie) u bol'nykh nevrozami (Features of stance on health and therapy, personal conflicts and ways of their solution by neurotics). *Integrativnye aspekty sovremennoy psikhoterapii* (Integrative aspects of modern psychotherapy). St.-Petersburg, 1992, pp. 95–103 (in Russian).
15. Haan N. *Coping and defending. Process of Self-environment organization*. New York, 1977. 347 p. (in English).
16. Piazhе Zh. *Izbrannyye psikhologicheskyye trudy* (The elected psychological writings). Moscow, 1994. 680 p. (in Russian, trans. from French).
17. Nartova-Bochaver S. K. *«Coping behavior» v sisteme ponyatiy psikhologii lichnosti* («Coping behavior» at the system of personal psychology's notions). *Psikhologicheskii zhurnal* (The psychological journal), 1997, vol. 18, no. 5, pp. 20–30 (in Russian).
18. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York, 1988. 463 p.



19. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika* (Psychology of personality's adaptation. Analysis. Theory. Practice.). St.-Petersburg, 2006. 479 p. (in Russian).
20. Yadov V. A. *Lichnost' kak predmet izucheniya* (Personality as a learning's object). St.-Petersburg, 2000. 512 p. (in Russian).
21. Dubrovin D. N. *Psikhologicheskaya adaptatsiya kak faktor lichnostnogo samoopredeleniya: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Psychological adaptation as the factor of personal self-determination: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2005. 135 p. (in Russian).
22. Selivanov V. V. *Vzaimootnosheniya v maloy gruppe i volevaya aktivnost'* (Interrelation in a little group and will activity) *Materialy III Vsesoyuznogo s'ezda Obshchestva psikhologov SSSR: in 5 vol.* Moscow, 1968, vol. 3, no.1, pp. 283–285 (in Russian).
23. Mel'nikova N. N. *Strategii povedeniya v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Behavioral strategies at the process of social-psychological adaptation: diss. ... cand. of psychology). St.-Petersburg, 1999. 194 p. (in Russian).
24. Akimenko A. K. *Vzaimosvyaz' predstavleniy o lzhi i strategiy povedeniya v sisteme sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Interrelation between imaginations of falsehood and behavioral strategies at the system of personality's social-psychological adaptation: diss. ... cand. of psychology). Saratov, 2008. 217 p. (in Russian).
25. Akimenko A. K. *Ponyatie ob adaptatsii, ee kriteriyakh i mekhanizmax adaptatsionnogo protsessa* (The notion of adaptation, it's criteria and mechanisms of adaptational process). *Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire: mezhdvuz. sb. nauch. tr.* (Personality's adaptation at the modern world: the inter-universities collection of scientific papers). Saratov, 2011, vol. 3, pp.4–17 (in Russian).
26. Znakov V. V. *Klassifikatsiya psikhologicheskikh priznakov istinnykh i neistinnykh soobshcheniy v kommunikativnykh situatsiyakh* (Classification of psychological attributes of true and nongenuine messages at communicative situations). *Psikhologicheskij zhurnal* (The psychological journal), 1999, no. 2, pp. 54–65 (in Russian).
27. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Psychology of personality's subjective well-being). Saratov, 2004. 264 p. (in Russian).
28. Bocharova E. E. *Urovnevye harateristiki v strukture sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnostimolodegi* (Leveling characteristics in structure of subjective well-being of the person of youth). *Akmeologiya* (Akmeology), 2012, no. 1(41), pp. 63–69 (in Russian).

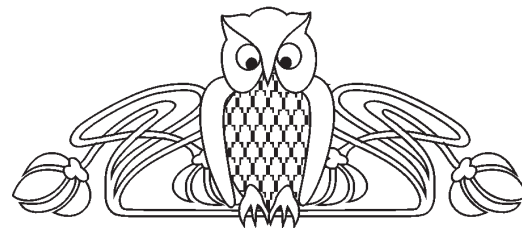
УДК 316.614

ЦЕННОСТНАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ И НЕНОРМАТИВНОЕ РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ

В. И. Пацыба

Пацыба Вадим Игоревич – кандидат психологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Военно-воздушная академия им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, Воронеж, Россия
E-mail: mistavip@mail.ru

Изложены результаты эмпирического исследования ценностной структуры личности в соотношении с ненормативным речевым поведением, выполненного на пропорционально подобранной выборке молодежи с нормативным и ненормативным речевым поведением. Применены методики изучения ценностей личности (С. Шварца и У. Билски, в адаптации В. Н. Карандашева), авторский опросник изучения склонности к ненормативному речевому поведению, методы сравнительного и корреляционного анализов. Выявлено, что ценностным основанием склонности к ненормативному речевому поведению выступают паттерны ценностей «достижение – саморегуляция – власть – гедонизм». Учитывая тесную связь между гедонизмом и предрасположенностью к ненормативному поведению, автор приходит к выводу, что стремление к удовольствию толкает представителей, склонных к ненормативному поведению, к нарушению норм и правил, принятых в обществе, в том числе и принятых в речевой сфере или в сфере коммуникации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультатив-



ной практике психологических служб, а также в разработке программ молодежной политики.

Ключевые слова: личность, ценности, табуированная лексика.

Введение

На данном этапе исторического развития России некоторыми учёными отмечалось интенсивное распространение табуированной лексики среди молодого поколения, что, в свою очередь, обозначило проблему повышения нравственности последнего и уменьшения доли ненормативной лексики в общем лексиконе среднестатистического представителя молодого поколения России. Для нас интерес представляют только те социально-психологические механизмы, которые лежат в основе широкого использования табуированной лексики современными молодыми людьми, а также связь ненормативного речевого поведения с ценностями личности, выступающими в качестве важнейших регуляторов социального поведения человека [1].



Теоретическое обоснование исследования

Речевое поведение по своей природе представляет большой интерес для лингвистов, в особенности не только изучающих речь в целом, но и анализирующих процесс реального общения человека для описания его речевого поведения. Среди зарубежных лингвистов, заложивших основы наиболее общих понятий в этом направлении, необходимо отметить Дж. Сирла (1969), Б. Рассела (1975), Х. Грайса (1975), Дж. Остина (1986). Что же касается российских учёных, то наибольший вклад в изучение речевого поведения внесли: Т. Г. Винокур, А. В. Ленец, Г. Г. Матвеева, Л. А. Моисеенко, Е. Е. Нужнова, К. Ф. Седов.

Категория речевого поведения представляет собой использование языка людьми в предлагаемых обстоятельствах, в многообразии реальных жизненных ситуаций; индивидуальный набор предпочтений, при помощи которых отправитель сообщения в процессе коммуникации автоматически извлекает определенные языковые средства, необходимые ему для выражения мыслей, намерений, желаний и т.п. Речевое поведение людей в социально ориентированном обществе имеет ряд особенностей, в отличие от речи в межличностном общении, где отчётливо выражен обслуживающий характер речевой деятельности; здесь речь всегда подчинена внеречевой цели, направлена на организацию совместной деятельности людей [2].

В рамках нашего исследования необходимо разграничить нормативное речевое поведение и ненормативное. Под первым мы понимаем поведение, принятое в данной лингвокультурной общности и соблюдаемое в стандартных коммуникативных ситуациях большей частью языкового коллектива. Ненормативное речевое поведение, с нашей точки зрения, – это поведение, нарушающее принятые нормы [3].

Современный этап изменения имеет черты резкого падения грамотности, морально-нравственных норм, характеризуется значительным уменьшением объёма словаря среднестатистического россиянина, примитивностью и неточностью выражения его мыслей, оскудением словарного запаса и обезличением речевых средств выразительности, антигуманным, агрессивным стилем как межличностной, так и публичной коммуникации. Ненормативная лексика уже давно проникла в литературу и другие виды искусства, средства массовой информации, тем самым порой утратив своё табуированное значение. Иногда, особенно среди подростков, употребление мата становится модой, показателем «взрослости», наряду с курением и употреблением алкогольных напитков. Избавление от этой моды в дальнейшем представляется очень трудной задачей, поскольку требует немалых волевых усилий.

Ребёнок, наблюдая присутствие ненормативной лексики в определённых речевых ситуациях, при условии, что родители не всегда объясняют смысл данных слов, делает вывод, что это нормально, так говорят все. Другими словами, среди подрастающего и молодого поколения наблюдается тенденция, когда ненормативное речевое поведение начинает восприниматься как норма, принятая в обществе.

Можно сказать о весьма широком распространении в молодежной среде данной формы отклоняющегося от социальных норм поведения. Молодые люди, как правило, редко делают замечания своим близким, употребляющим ненормативную лексику, вяло реагируют на использование мата в своём присутствии и крайне редко стремятся своим примером оказывать положительное воздействие на отказ родственников и друзей от использования ненормативной лексики, т.е. со стороны респондентов ненормативное речевое поведение друзей не осуждается или порицается. Но в ситуации, когда к ненормативной лексике прибегают посторонние, незнакомые или малознакомые люди, молодежь реагирует отрицательно и проявляет нетерпимое отношение. Иными словами, здесь мы имеем дело с так называемой политической двойных стандартов. С одной стороны, в обществе не приветствуется употребление мата и различных ругательств, а с другой стороны, резко и не осуждается: в большинстве ситуаций общения, в кругу друзей, на улице, на учебе нецензурные слова используются наравне с нормативной лексикой.

Все это лишний раз подтверждает положение о том, что в большинстве случаев общество пассивно реагирует на использование в речи ненормативной лексики, что способствует её дальнейшему процветанию в различных сферах общественной жизни.

Выборка, методики и методы исследования

В ходе исследования мы попытались выяснить, существует ли взаимосвязь склонности к ненормативному речевому поведению с иерархией ценностных предпочтений молодежи.

Эмпирическое исследование ценностной структуры личности в соотношении с ненормативным речевым поведением выполнено на пропорционально подобранной выборке молодежи с нормативным и ненормативным речевым поведением. Применены методики изучения ценностей личности (С. Шварца и У. Билски, в адаптации В. Н. Карандашева), авторский опросник изучения склонности к ненормативному речевому поведению, методы сравнительного и корреляционного анализов с применением пакета программы Statistica for Windows 7,0.



Результаты исследования и их обсуждение

Более 60% респондентов заявили, что всегда или очень часто употребляют табуированную лексику. Данный показатель свидетельствует о том, что ненормативная лексика как форма девиантного поведения приобрела широкое распространение среди молодого поколения нашей страны. Примерно шестая часть молодых людей, принимавших участие в опросе, в ситуации вербальной агрессии, направленной на них, не прибегает к активной форме реагирования, однако остальные респонденты, наоборот, в данной ситуации делают замечание или отвечают тем же. Оба варианта выражены в равной степени.

Прогнозируемым был вывод о том, что в ситуациях, когда к употреблению табуированной лексики прибегают друзья или знакомые, респонденты не проявляли отрицательной реакции на данный вид речевого поведения и в тоже время, если такое поведение демонстрируют посторонние, незнакомые люди, респонденты реагируют отрицательно, высказывая своё резко негативное отношение к ситуации. В данном случае сопереживание или сочувствие другу или близкому знакомому, по нашему мнению, выходит на первый план. Другим объяснением может быть тот факт, что в компании друзей, где обращение к ненормативной лексике является «нормой», отсутствует негативное отношение или её осуждение, порицание.

В ходе анализа результатов исследования также выяснилось, что молодые люди склонны к ненормативному речевому поведению под влиянием отрицательных эмоций. Ненормативная лексика чаще всего употребляется молодыми людьми на улице, при общении с друзьями или наедине с собой. Если респонденты находятся в учебном заведении, на рабочем месте, то ненормативное речевое поведение проявляется реже. Находясь дома или в присутствии близких родственников, членов семьи, молодые люди практически не употребляют табуированную лексику.

При рассмотрении ненормативного речевого поведения необходимо принимать во внимание тот факт, что обращение к мату имеет ситуативную природу. С одной стороны, в окружении друзей, в группах, где мат становится общепринятым, его употребление, по мнению большинства опрошенных, не считается отклонением. С другой – в ситуациях официального общения, в общественных местах ненормативная лексика рассматривается как табуированная и, следовательно, в этом случае можно говорить о её употреблении в речи как о форме девиантного поведения.

Сравнительный анализ иерархической структуры ценностно-мотивационных типов в группах с нормативным и ненормативным речевым поведением показал, что данные структуры имеют

определенное сходство. Для всех молодых людей, независимо от того, употребляют ли они ненормативную лексику или не употребляют, ценности «добро» и «безопасность» заняли приоритетные позиции в иерархии ценностей, свидетельствующие о том, что на уровне нормативных идеалов молодые люди ориентируются на традиционные ценности русской культуры. Среди отвергаемых ценностно-мотивационных типов в обеих исследованных группах обнаружены также сходные ценности: «традиционность», «стимулирование» и «власть». Но при сравнении оценок значимости конкретных мотивационно-ценностных типов по среднегрупповым значениям были выявлены статистически достоверные различия между представителями изучаемых групп. Для лиц с ненормативным речевым поведением более значимыми являются ценности саморегуляции. Это объясняется их большей самостоятельностью, независимостью и особенно потребностью в самоконтроле. Более актуальными для этой группы молодых людей стали также ценности стимулирования. Причиной этого может быть несколько большая потребность в новых переживаниях, эмоциях, ощущениях. Кроме того, для лиц с ненормативным речевым поведением большую значимость представляют ценности гедонизма. Учитывая тесную связь между гедонизмом и предрасположенностью к ненормативному поведению, можно утверждать, что стремление к удовольствию толкает представителей этой группы к нарушению норм и правил, принятых в обществе, в том числе и принятых в речевой или в сфере коммуникации.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии статистически достоверных позитивных корреляционных связей между склонностью к ненормативному речевому поведению и такими ценностями, которые можно отнести к индивидуалистическим («достижение», «саморегуляция»), а также ценностям самовозвышения («власть», «гедонизм») и отрицательных корреляционных связей с ценностями консерватизма («безопасность») и самотрансцендентности («добро»). Интерпретируя конкретно этот случай, мы можем предположить, что молодые люди, употребляющие ненормативную лексику, предпочитают ценности, характеризующие их стремление к переменам и самовозвышению, и в тоже время отвергают ценности консерватизма и самотрансцендентности.

Заключение

Опираясь на полученные результаты, мы можем говорить о готовности молодого поколения нашей страны к изменениям. Но об их качестве пока трудно судить, так как молодые люди не видят ясной цели, на достижение которой они



должны направить все свои усилия. Цели, на которые мог бы быть направлен этот потенциал активности, на данный момент размыты, отсутствует осознание средств для реализации желаемых целей. Молодое поколение сломало установленные, определённые стереотипы поведения и нормы, не предлагая взамен что-то лучшее или более совершенное в морально-нравственном плане. Нашей задачей является корректировка направления этой активности, а также правильный выбор её вектора.

Библиографический список

1. Попова Е. П. Компоненты речевого поведения в социально-культурном сервисе и туризме // Гуманитарные науки : сб. науч. тр. СевКавГТУ. 2007. № 5. С. 25–27.
2. Гусейнов А. В. Русские являются какой-то необычной нацией // Политический класс. 2005. № 6. С. 24–91.
3. Швейцер А. Д. Социоллингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 481–482.
4. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство. СПб., 2004. 70 с.

Axiological Structure of Personality and Non-normative Speech Behavior

Vadim I. Patsyiba

Air Force Academy named after N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin
54a, Starykh Bolshevikov, Voronezh, 410012, Russia
E-mail: mistavip@mail.ru

The article shows results of the empirical study of axiological structure in correlation to non-normative speech behavior, which has been made on a proportionally matched sample of youth with

normative and non-normative speech behavior. Within the framework of the study, we used methods for studying personal values by S. Schwartz and U. Bilski, adapted by V. N. Karandyshev, original questionnaire for studying inclination to non-normative speech behavior, and methods of comparative and correlative analysis. It was found out that axiological basis of inclination to non-normative speech behavior is formed by value patterns: Attainment – Self-regulation – Power – Hedonism. Taking into consideration the connection between hedonism and inclination to non-normative behavior, the author comes to conclusion that aspiration to pleasure makes people, who are inclined to non-normative behavior, infringe norms and rules accepted by the society, as well as by the speech and communication spheres. Applied aspect of the problem under study can be used in counseling practice of psychological services and for youth policy programs' development.

Key words: person, values, taboo words.

References

1. Popova E. P. *Komponenty rechevogo povedeniya v sotsial'no-kul'turnom servise i turizme* (Verbal behavior's components at social and cultural service and tourism). *Gumanitarnye nauki* (Humanitarian sciences), 2007, no. 5, pp. 25–27 (in Russian).
2. Guseynov A. V. *Russkie yavlyayutsya kakoy-to neobychnoy natsiyey*. (Russians are some unusual nation). *Politicheskiy klass*. (Political class), 2005, no. 6, pp. 24–91 (in Russian).
3. Shveytser A. D. *Sotsiolingvistika* (Sociolinguistics). *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* (The linguistic encyclopedic dictionary). Moscow, 1990, pp. 481–482 (in Russian).
4. Karandashev V. N. *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* (Shvarts's methodic for learning personality's values: the concept and procedure manual). St.-Petersburg, 2004. 70 p. (in Russian).

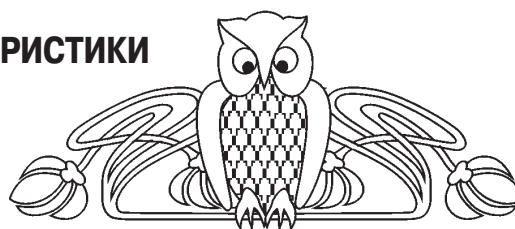
УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ

А. Р. Вагапова

Вагапова Альфия Равилевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: Al_fiya@bk.ru

Проанализированы теоретические подходы к пониманию проблемы конфликтного взаимодействия в супружеских парах. Раскрыта взаимосвязь структуры личности и стратегии поведения в проблемных ситуациях брачных партнёров. Изучены согласованность ролевых ожиданий у супругов с разными стратегиями поведения в семейном конфликте, семейная история родительской семьи и характер супружеского взаимодействия



в конфликте. Исследование выполнено на выборке, включающей 60 респондентов (30 женщин и 30 мужчин в возрасте от 18 до 30 лет). Применение комплекса методик – метода опроса («Методики многофакторного исследования личности» Р. Кеттелла, методики «Каков ваш стиль поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса, методики «РОП» А. Н. Волковой, методики «Генограмма» М. Боузена), методов сравнительного и корреляционного анализов – позволило выявить, что в возникновении и развитии супружеских конфликтов большую роль играют личностные особенности супругов и распределение внутрисемейных ролей. Показано, что у конфликтных супружеских пар, в отличие от бесконфликтных, имеются расхождения во взглядах и в понимании общечелове-



ческих и внутрисемейных проблем. Раскрыто, что негативные особенности личности, такие как низкий самоконтроль, эмоциональная неустойчивость, тревожность и др., ведут к конфликтному взаимодействию брачных партнёров. Деструктивные паттерны поведения передаются в конфликтных семьях следующему поколению. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: личность, семья, супружеский конфликт, стратегии поведения в конфликте, ролевая согласованность.

Введение

Семья является уникальным институтом человеческого взаимодействия, поскольку на протяжении долгих лет, в течение почти всей своей жизни, члены семьи тесно взаимодействуют друг с другом. Не удивительно, что в такой системе взаимодействия иногда возникают споры и конфликты. Жизненная практика неоднократно доказывала, что различного рода семейные конфликты далеко не всегда относятся к тем явлениям, которые поддаются влиянию и контролю, которыми можно эффективно управлять, опираясь на свой жизненный опыт и здравый смысл.

На сегодняшний день многие исследователи проявляют заинтересованность в изучении особенностей конфликтных взаимодействий. И. В. Арндачук указывает, что конфликтные или напряженные ситуации общения, вызванные недоверием, несогласием, проявляются в разных формах отказа от дальнейшего взаимодействия, выступают фактором, нарушающим процесс профессиональной социализации личности в деятельности социомического типа [1].

Отдельные вопросы конфликтов в семье, в частности развод, причины конфликтов, формы конфликтного взаимодействия и т.д. нашли отражение в работах В. А. Сысенко, И. С. Голода, Н. Г. Юркевича, М. Я. Соловьева, С. С. Седелникова, Т. А. Гурко, Н. М. Римашевской, Н. В. Малиаровой, Н. Н. Наричина, Н. В. Гришиной, А. Г. Шмелева, А. И. Шипилова.

В последнее время центром внимания исследований российских ученых довольно часто становятся более широкие вопросы семейных взаимоотношений. Так, А. Я. Анцупов изучает различные аспекты конфликтологии путем составления наглядных схем и таблиц; С. М. Емельянов излагает общую теорию конфликтологии, а также приводит наиболее популярные методики социально-психологической диагностики; А. К. Луковцева разработала курс лекций, раскрывающий методологию и методику анализа межличностных отношений; О.А. Карабанова рассматривает проблемы генезиса, развития и функционирования семьи как целостной системы в единстве ее структурно-функциональных компонентов. В целом отметим, что, несмотря на большое число работ, посвящённых изучению отдельных аспектов проб-

лемы конфликтного взаимодействия, до сих пор остаются не исследованными вопросы специфики его проявления в разных сферах жизнедеятельности, в частности, в сфере семейных отношений. Это свидетельствует, с одной стороны, об актуальности проблемы, а с другой – о её сложности и комплексном характере.

Теоретический анализ проблемы

По мнению Дж. фон Неймана и О. Моргенштейна, конфликт можно определить как взаимодействие двух объектов, имеющих несовместимые цели и разные представления о способах их достижения. В качестве объектов могут выступать отдельные люди, классы, социальные группы и т.д. [2, с. 23]. К. Левин под конфликтом подразумевал ситуацию, в которой на одного индивида одновременно воздействуют разнонаправленные силы примерно одинаковой величины. Таким образом, именно сама личность, по мнению ученого, играет важнейшую роль в разрешении конфликтов [3, с. 43].

Семейный конфликт является разновидностью межличностного и рассматривается как отдельный вид взаимодействия между людьми в процессе их жизнедеятельности (А. Я. Анцупов, В. П. Левкович, Г. В. Ложкин и Н. И. Повякель). Если рассмотреть важнейшие причины семейных конфликтов, приводящие к разводам, то можно выделить следующие:

- 1) ограничение свободы активности, действий, самовыражения членов семьи;
- 2) наличие противоположных интересов, устремлений, кросскультурные различия;
- 3) авторитарный, жесткий тип взаимоотношений, сложившихся в семье в целом;
- 4) наличие трудноразрешимых материальных проблем;
- 5) авторитарное вмешательство родственников в супружеские отношения;
- 6) сексуальная дисгармония партнеров в браке и другие [3, с. 54].

При комплексной работе с молодой семьей следует учитывать, что на первые годы брака выпадают некоторые кризисные периоды, которые определены всей динамикой становления и развития семьи как таковой.

На возникновение конфликтов в семье воздействуют брачно-семейные представления (Б. М. Величковский, В. И. Зацепин, А. Г. Шмелев). Существует точка зрения, в соответствии с которой от представлений индивида о семье зависят потребности, которые он стремится удовлетворить в семейной жизни (И. С. Кон). Исследования, проведенные М. А. Абалкиной, Л. И. Савиновым, У. Харли, показывают, что брак заключается для взаимного удовлетворения потребностей друг друга. Частичное или полное их неудовлетворение провоцирует появление в супружеских отношениях ощущения психиче-



ского дискомфорта, следствием которого становятся разнообразные конфликты. Отсюда можно сделать вывод, что источником проблем в семье часто бывают неоправданные ожидания брачных партнеров, на которые обращают внимание очень многие исследователи. Выявлено, что уровень осознанности таких ожиданий может обуславливаться гендерными особенностями (Л. В. Штилева) и воздействием внешних факторов, которые, в свою очередь, могут быть опосредованными (К. Витек, З. Цельмер) или прямыми (Т. М. Афанасьева, В. И. Зацепин) [4].

В. П. Левкович рассматривает роль родительской семьи во взаимоотношениях супругов. Автор указывает, что на взаимоотношения супругов оказывают воздействие факторы, значительная часть которых формируется в добрачный период их жизни: особенности взаимоотношений супругов в родительской семье, наличие добрачной беременности, срок добрачного знакомства и выбор брачных партнеров, отношение родителей к выбору жениха или невесты [5, с. 43].

Небезынтересны данные, полученные в исследовании Е. Е. Бочаровой, предпринявшей попытку выявления границ развиваемой активности субъекта в зависимости от уровней характеристик субъективного благополучия, выполненную на выборке молодежи. Показано, что одним из факторов актуализации или стагнации активности субъекта бытийных пространств выступает удовлетворенность в сфере семейных отношений [6].

Можно сказать, что, как правило, участники семейных конфликтов – не противоборствующие стороны, которые адекватно осознали свои цели: в большинстве случаев они являются жертвами собственных неосознаваемых особенностей личности, неправильного, т.е. не соответствующего реальности видения ситуации и самих себя.

Результаты исследования и их обсуждение

Выборка исследования включала в себя 60 респондентов, состоящих в браке, 30 женщин и 30 мужчин в возрасте от 18 до 30 лет, которые живут вместе от одного года до 9 лет. В беседе выяснилось, что только в шести семьях были разводы у родителей, а для одного испытуемого брак является вторым по счету. В основном испытуемые отказывались говорить о конфликтах, которые происходили в семьях родителей и собственных, а пары, которые говорили на эту тему, объясняли, что конфликты в семье возникали и возникают в основном на бытовой почве. Все респонденты подтверждают, что в родительских семьях были конфликты и даже разводы, которые отразились на их семейной жизни. Есть в этом положительные и отрицательные стороны. Многие мужчины, которые воспитывались матерью, утверждают, что никогда не бросят своих детей.

Но один из испытуемых, который состоит во втором браке, объяснил причины своего развода ранним возрастом вступления в брак, неясностью представления о функциях мужа, малым сроком знакомства до брака, нежеланием примириться с недостатками жены.

Респонденты, которые состоят в браке от года до трех лет, говорили о сложности первых совместных лет жизни, так как уклад родительских семей отличался от их уклада. Легче переносят и решают конфликты супруги, которые вступили в брак в более зрелом возрасте (не менее чем в 25 лет), или те, которые имели опыт совместного проживания до брака.

Для получения максимально достоверных результатов тестирование каждого из супругов проводилось по отдельности. Были использованы следующие методы сбора эмпирических данных: метод опроса («Методика многофакторного исследования личности» Р. Кеттелла, методика «Каков ваш стиль поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса, методика «РОП» А. Н. Волковой, методика «Генограмма» М. Боуэна. На первом этапе были изучены личностные особенности и стратегии поведения в конфликтных ситуациях (применялись «Методика многофакторного исследования личности» Р. Кеттелла и «Каков ваш стиль поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса), в результате мы выяснили, что супруги более склонны соперничать, сотрудничать и идти на компромисс; стратегии избегания и приспособления в нашей выборке был единичны.

На втором этапе по каждой из трёх стратегий мы отобрали результаты десяти испытуемых. Для выявления значимых статистических связей между показателями был проведен корреляционный анализ, анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы. Супруги, у которых высокие значения по шкале эмоциональной устойчивости, характеризуются выдержанностью, эмоциональной зрелостью и реалистическим настроем. Супруги с такими характеристиками способны следовать требованиям группы, урегулировать разногласия, идя на взаимные уступки, поэтому они легко соглашаются на компромисс (эмоциональная устойчивость и компромисс: $r = 0,595$). Супруги, склонные к морализации и нравочениям, не идут на компромисс (консерватизм и компромисс: $r = -0,602$). Можно предположить, что чаще всего эти люди будут использовать стратегию соперничества в конфликтных ситуациях. Сотрудничество как стратегию поведения в конфликтном взаимодействии будет использовать брачный партнёр с высоким уровнем самоконтроля, так как супругу с такой характеристикой свойственны целеустремлённость, интегрированность (сотрудничество и низкий самоконтроль: $r = -0,714$). Он способен хорошо контролировать свои эмоции и поведение, доводить всякое дело



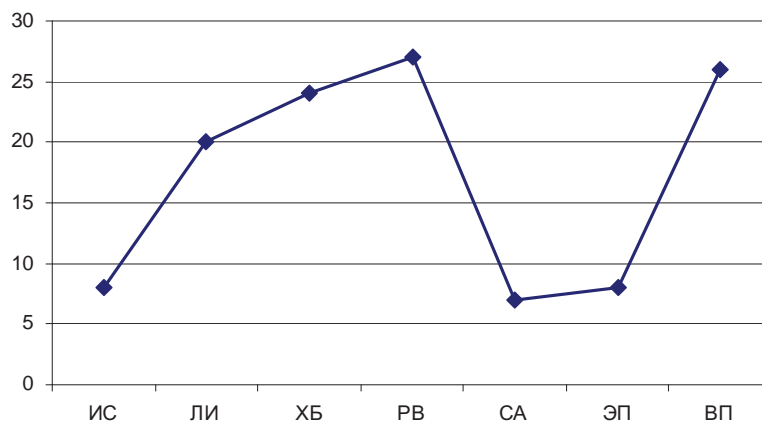
до конца, что объясняет использование этой стратегии в конфликтном взаимодействии супругов.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам: компромисс как стратегию поведения в конфликтном взаимодействии используют брачные партнёры, для которых характерна эмоциональная устойчивость. Но если мужу (жене) свойственен консерватизм, то в проблемных ситуациях он (она) редко будет использовать данную стратегию поведения. Мы также выявили, что супруги с низким самоконтролем редко будут использовать сотрудничество, а соперничать будут

супруги, которым свойственны экспрессивность, подвижность, импульсивность и энергичность.

На третьем этапе исследования выборка была разделена на две группы по критерию согласованности и несогласованности семейных ценностей (Ролевые ожидания и притязания партнеров А. Н. Волковой).

Нами выявлено, что семей с согласованными семейными ценностями – 17 пар (34 человека), а с несогласованными – 13 пар (26 человек). Рассмотрим согласованность ролевых ожиданий и притязаний супружеских пар в семи сферах (рисунок).



Семейные ценности супругов: ИС – интимно-сексуальная сфера; ЛИ – личностно-идентификационная сфера; ХБ – хозяйственно-бытовая сфера; РВ – родительско-воспитательная сфера; СА – социальная активность; ЭП – эмоционально-психотерапевтическая сфера; ВП – внешняя привлекательность

Анализируя представления семейных пар о значимости семейных ценностей, можно сделать вывод: в супружеской жизни важны личностная идентификация, родительские обязанности и внешняя привлекательность (собственная и своего партнера), отмечаются стремление реализовать профессиональные интересы и готовность решать бытовые проблемы семьи.

Степень ролевой активности в различных сферах жизнедеятельности неодинакова: соответствие ролевых ожиданий наблюдается в хозяйственно-бытовой сфере. Готовность супруги выполнять материнские обязанности, вести домашнее хозяйство, следить за своим внешним видом согласуется с установками супруга иметь привлекательную, модно одетую, выполняющую обязанности матери и хозяйки дома жену. Наименьшая ролевая активность наблюдается в установках на создание психотерапевтической атмосферы в семье, что не соответствует ролевым ожиданиям супруги. Жена стремится быть специалистом своего дела, однако муж считает, что реализация ее профессиональной деятельности возможна лишь в незначительной степени, так как он готов взять на себя основные обязанности

по обеспечению семьи. Помимо всего прочего женщины не хотят брать на себя функцию «психологического диспетчера» в семье, что не соответствует ролевым ожиданиям супруга.

Корреляционный анализ позволил уточнить связи семей с согласованными представлениями супругов о наиболее значимых сферах жизнедеятельности с разными стратегиями поведения в семейном конфликте и личностными характеристиками супругов.

Эмоционально устойчивые супруги, выдержанные, эмоционально зрелые, с реалистичным настроем обладают высокой нормативностью поведения (эмоциональная устойчивость и высокая нормативность поведения: $r = 0,493$). Они склонны понять друг друга, нежели вступать в конфликтное взаимодействие. Им свойственно осознанное соблюдение норм и правил поведения, поэтому различные нормы и запреты регулируют поведение по отношению друг к другу. Это свидетельствует о том, что в данных семьях редко бывают конфликты, а если таковые возникают, то чаще всего семья стремится использовать компромисс и сотрудничество как стратегии поведения в конфликтном взаимодействии.



Супруги, у которых нет нервного утомления, напряжения и хронической усталости (потенциальных причин конфликта в семье), предпочитают вместе принимать решения и ориентируются на взаимное одобрение (эмоциональная устойчивость и конформизм: $r = 0,486$). Такие брачные партнёры легко идут на компромисс.

Наличие прямолинейности у супругов является тем свойством, которое предотвращает конфликт, потому что брачные партнёры могут заявить о своих требованиях, желаниях и замечаниях открыто, ничего не скрывая. Присутствие подчинённости в данных семьях препятствует возникновению конфликтных взаимодействий (подчинённость и прямолинейность: $r = 0,477$). Брачные партнёры характеризуются застенчивостью, уступчивостью, зависимостью, тактичностью. Такие супруги в любом конфликтом взаимодействии могут взять вину на себя и этим предотвратить конфликт.

В семья, где хорошо развита способность к эмпатии, сочувствию, переживанию и пониманию друг друга, осознанно соблюдают нормы и правила поведения по отношению друг к другу (нормативное поведение и чувственность: $r = 0,462$).

Брачные партнёры, склонные к романтизму, характеризуются мягкостью, устойчивостью, зависимостью друг от друга. Супругам свойственны робость, застенчивость и повышенная чувствительность к угрозе, поэтому они стараются избегать проблемных ситуаций. Это свидетельствует о том, что в данных семьях редко бывают конфликты между супругами.

Мужья (жены) с тревожностью, ранимостью, впечатлительностью чаще всего стараются избежать конфликтного взаимодействия, так как не уверены в своих силах и предпочитают оставаться в тени (робость и тревожность: $r = 0,509$). Не уверенный в себе человек вряд ли пойдёт на конфликт и будет отстаивать своё мнение, потому что ему это не свойственно. Брачные партнёры стараются хорошо контролировать себя в различных ситуациях (тревожность и высоким самоконтроль: $r = 0,608$); пытаются всегда держать под контролем свои эмоции, чувства и поведение, что позволяет им избегать конфликтных взаимодействий.

Практичным брачным партнёрам свойственна прямолинейность (практичность и прямолинейность: $r = 0,491$). Такие супруги обладают добросовестностью, они ориентированы на внешнюю реальность, следуют общепринятым нормам, обладают высокой скоростью решения практических задач. В то же время им свойственны некоторая ограниченность и излишняя внимательность к мелочам, что свидетельствует об их ранимости, впечатлительности и тревожности (практичность и тревожность: $r = 0,606$).

Мужья (жены), которым свойственен консерватизм, – приверженцы устарелых принципов:

они не желают менять что-либо, доверяют только своим, проверенным годами, способам поведения (практичность и консерватизм: $r = 0,461$).

У добросовестных и практичных супругов высокий уровень самоконтроля (практичность и высокий уровень самоконтроля: $r = 0,483$). Таким брачным партнёрам свойственны целенаправленность и интегрированность личности. У супругов развитый самоконтроль, точность выполнения социальных требований, они хорошо контролируют свои эмоции и поведение, доводят всякое дело до конца, что и препятствует возникновению конфликтного взаимодействия, такие люди легко сотрудничают и идут на компромисс.

Наличие конформизма в семьях характеризуется тем, что супруги предпочитают вместе принимать решения и ориентируются на взаимное одобрение; им необходимо контролировать свои эмоции для того, чтобы не вступать в конфликтное взаимодействие друг с другом (высокий самоконтроль и конформизм: $r = 0,498$).

Семьи, которые чаще используют сотрудничество, реже используют соперничество как стратегию поведения в конфликтном взаимодействии и наоборот (сотрудничество и соперничество: $r = -0,636$), так как сотрудничество предполагает поиск альтернативных решений, которые полностью удовлетворяют интересы конфликтующих сторон, а соперничество выражается в стремлении добиться своих интересов, не принимая во внимание интересы других.

Супруги, которые пытаются приспособиться к конфликтным взаимодействиям, реже используют стратегию соперничества и сотрудничества (приспособление и соперничество: $r = -0,544$), так как приспособление – пренебрежение собственными интересами ради других, а сотрудничество – альтернативное решение конфликта, которое полностью удовлетворяет интересы конфликтующих сторон.

В целом следует отметить, что в данных семьях отсутствуют проблемные взаимоотношения, поскольку у них есть согласованные представления о семейных ценностях и ролевых установках. Таким супругам свойственны эмоциональная устойчивость, высокая нормативность поведения, подчинённость, конформизм, чувственность, робость, тревожность, практичность, прямолинейность. Все эти характеристики личности препятствуют возникновению конфликтных взаимодействий между брачными партнёрами.

Корреляционный анализ связей в выборке семей с несогласованными представлениями супругов позволил уточнить картину наиболее значимых сфер жизнедеятельности семьи с разными стратегиями поведения в семейном конфликте и личностными характеристиками супругов.

Брачным партнёрам с эмоциональной неустойчивостью свойственен средний уровень



интеллектуального развития (средний интеллект и эмоциональная неустойчивость: $r = 0,573$), подверженность чувствам, частая смена настроения, раздражительность, утомляемость – всё это может привести к конфликтному взаимодействию в семье. Супруги не всегда могут контролировать свои эмоции, чувства и поведение, что и приводит к конфликтному взаимодействию. Также брачные партнёры характеризуются властностью, независимостью, самоуверенностью, упрямством, независимостью в суждениях и поведении. Свой образ они могут считать законным для себя и супруга (средний уровень интеллектуального развития и доминантность: $r = 0,504$); в конфликтных ситуациях они могут обвинять других, бывают упрямыми до агрессии, а следовательно, характеризуются раздражительностью и утомляемостью (эмоциональная неустойчивость и доминантность: $r = 0,541$).

У супругов, подверженных чувствам, с переменчивыми интересами, могут быть недисциплинированность и внутренний конфликт представлений о себе, что, в свою очередь, может вызвать раздражительность и привести к конфликтному взаимодействию в семье (эмоциональная неустойчивость и низкий самоконтроль: $r = 0,524$).

Тревожные брачные партнёры сдержанны (сдержанность и тревожность: $r = -0,567$). Часто у этих супругов наблюдаются склонность всё усложнять, некоторая озабоченность, беспокойство о будущем – всё это приводит к пессимистическому настрою, ранимости и депрессивности.

Мужья (жены), которые склонны к непостоянству, подвержены влиянию случая и обстоятельств, могут характеризоваться беспринципностью, неорганизованностью, безответственностью, они также склонны к риску в незнакомых обстоятельствах и в общении с незнакомыми людьми (подверженность чувствам и смелость: $r = 0,819$). Брачным партнёрам, для которых характерна жёсткость, свойственны рассудочность, самоуверенность, практичность – это свидетельствует о том, что они склонны действовать в незнакомых обстоятельствах (смелость и жёсткость: $r = 0,819$). Эти супруги могут быть суровы по отношению к окружающим.

Супруги, которым свойственны ревность, зависть, высокое самомнение, могут подозревать друг друга во лжи, измене без оснований и повода, что приводит к конфликтному взаимодействию (подозрительность и развитое воображение: $r = 0,584$).

Прямолинейность брачных партнёров может вызвать конфликт, потому что один супруг способен заявить о своих требованиях, желаниях и замечаниях открыто, ничего не скрывая, что, возможно, обидит другого, вызовет у него недовольство и непонимание, так как второй привык действовать в соответствии с собственными решениями (прямолинейность и неконформизм: $r = 0,573$).

Семьи, которые чаще всего используют соперничество, не будут сотрудничать в конфликтном взаимодействии и наоборот (соперничество и сотрудничество: $r = -0,531$) – сотрудничество предполагает альтернативное решение конфликта, которое полностью удовлетворяет интересы конфликтующих сторон, а соперничество выражается в стремлении отстоять свои интересы, не принимая во внимание интересы других.

Если супруг сдержан, т.е. благоразумен, осторожен, рассудителен, то ему не свойственны непостоянство, подверженность влиянию случая и обстоятельств. И наоборот, если супруг подвержен чувствам, то он несдержан, импульсивен, жизнерадостен, разговорчив, энергичен (сдержанность и подверженность чувствам: $r = -0,539$).

В целом следует отметить, что в семьях с несогласованными семейными ценностями в большей мере проявляется склонность к конфликтным взаимодействиям; у таких брачных партнёров средний уровень интеллекта, эмоциональная неустойчивость, неконформизм, низкий самоконтроль, тревожность, жёсткость, доминантность, смелость, подверженность чувствам, подозрительность, развитое воображение и прямолинейность. Данные характеристики личности чаще всего и приводят к конфликтному взаимодействию в семьях.

Итак, изучив семьи с согласованными и несогласованными семейными ценностями, мы сделали вывод, что в возникновении и развитии супружеских конфликтов большую роль играют личностные особенности супругов и распределение внутрисемейных ролей. У конфликтных супружеских пар, в отличие от бесконфликтных, имеются расхождения во взглядах и в понимании общечеловеческих и внутрисемейных проблем. Кроме того, негативные особенности личности, такие как низкий самоконтроль, эмоциональная неустойчивость, тревожность и др., ведут к конфликтному взаимодействию брачных партнёров, а высокая нормативность поведения, эмоциональная устойчивость, чувственность и др. способствуют избеганию или сглаживанию проблемных ситуаций.

Для проведения более полного и тщательного анализа конфликтных взаимодействий в семьях мы изучили семейные истории трех поколений, с помощью методики «Генограмма» (М. Боуэн). Полученные данные семейных пар были поделены на две группы по характеру доминирующей семейной истории (конфликтности): 1) семьи, у которых были конфликты в родительских семьях; 2) семьи, у которых не было аналогичных конфликтов. К первой группе относятся 6 пар, ко второй – 24 пары (48 человек).

Рассмотрим обнаруженные корреляционные связи семей, у которых были конфликты в родительских семьях. Независимые супруги, которые



следуют своему пути и сами принимают решения, будет использовать соперничество как стратегию поведения в конфликтном взаимодействии (соперничество и неконформизм: $r = 0,720$). Супруги, которым свойственны раздражительность и утомляемость, редко будут использовать сотрудничество как стратегию поведения (сотрудничество и эмоциональная неустойчивость: $r = -0,767$), поэтому в таких семьях часто конфликтное взаимодействие. Чем ниже интеллектуальные способности супруга, тем ниже самоконтроль (низкий уровень интеллекта – низкий самоконтроль: $r = 0,748$). У этих брачных партнёров может быть некоторая недисциплинированность, муж (жена) не всегда выполняют социальные требования, что приводит к конфликту. Депрессивные, тревожные, ранимые, впечатлительные супруги могут утомляться и испытывать раздражение по отношению к партнёру, что и является причиной возникновения конфликтных взаимодействий в семьях (тревожность и эмоциональная неустойчивость: $r = 0,827$).

В целом в семьях, у которых были конфликты в родительской семье, супруги характеризуются низким уровнем интеллекта и самоконтроля. Также у брачных партнёров наблюдаются эмоциональная неустойчивость, тревожность, неконформизм. Такие люди редко сотрудничают или идут на компромисс в конфликтах, они часто используют соперничество как стратегию поведения в проблемных ситуациях. Таким образом, большое значение для гармоничной жизни имеет пример конструктивного разрешения конфликтов в семье родителей.

Обратимся к анализу корреляционных связей в выборке семей, у которых не было конфликтов в родительских семьях. У супругов, которые считают сексуальную гармонию и отношения друг к другу важными условиями супружеского счастья, совпадают интересы, потребности, ценностные ориентации, способы времяпрепровождения (интимно-сексуальная и личностно-идентификационная сферы: $r = 0,385$). Такие семьи неконфликтны. Даже если возникают разногласия, супруги используют стратегии компромисса и сотрудничества. Они ориентированы на свой внутренний мир, считают важным сексуальную гармонию в семье (интимно-сексуальная сфера и развитое воображение: $r = -0,441$). Таким супругам свойственна практичность, они следуют общепринятым нормам. Брачные партнёры прислушиваются друг к другу и редко вступают в конфликтные взаимодействия.

В семьях, где супруги считают родительство основной ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи, больше будут развиты хозяйственно-бытовые умения и навыки партнеров, активное участие в ведении домашнего хозяйства. Мужья (жены) ориентируются на собственные обязанности в воспитании детей, большое значе-

ние придают роли отца (матери) (хозяйственно-бытовая и родительско-воспитательная сферы: $r = 0,422$), а так как цели у партнёров совпадают, то они не вступают в конфликтное взаимодействие.

Если ориентации мужа (жены) направлены на то, что брачный партнер должен иметь серьезные профессиональные интересы, играть активную общественную роль, то он (она) может взять на себя роль эмоционального лидера в семье в вопросах коррекции психологического климата в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создания «психотерапевтической атмосферы» (социальная активность и эмоционально-психотерапевтическая сфера: $r = 0,386$). В данных семьях наблюдается стремление мужа (жены) быть семейным «психотерапевтом».

Соперничество как стратегию поведения в конфликтном взаимодействии будут использовать партнёры, ориентирующиеся на то, что супруг должен иметь серьезные профессиональные интересы и играть активную общественную роль (социальная активность и соперничество: $r = 0,371$). Чем больше в семьях используется соперничество, тем меньше супруги будут сотрудничать, идти на компромисс и избегать проблемных ситуаций и наоборот (соперничество и сотрудничество: $r = -0,633$, соперничество и компромисс: $r = -0,388$, соперничество и избегание: $r = -0,408$).

Высокий уровень интеллектуальных способностей брачных партнёров свидетельствует о выдержанности, работоспособности, эмоциональной зрелости, реалистическом настрое. Умение управлять чувствами, отсутствие раздражительности и утомляемости, способность уступать дорогу другим, чаще прислушиваться к мнению партнёра способствуют редкому возникновению конфликтных ситуаций: супруги легко идут на компромисс и сотрудничество (высокий интеллект и эмоциональная устойчивость: $r = 0,481$, эмоциональная устойчивость и подчинённость: $r = 0,393$, эмоциональная устойчивость и конформизм: $r = 0,542$).

Сдержанные брачные партнёры соблюдают нормы и правила поведения; они характеризуются благоразумием, осторожностью, рассудительностью, ответственностью (сдержанность и высокое нормативное поведение: $r = 0,476$, высокое нормативное поведение и чувствительность: $r = 0,526$). Такие супруги способны сопереживать и понимать друг друга, что помогает избегать конфликтного взаимодействия и использовать компромисс и сотрудничество. Чем выше соблюдение норм и правил поведения, тем больше мужья (жены) спокойны и уверены в себе (высокое нормативное поведение и уверенность в себе: $r = 0,429$).

Супруги, для которых характерны откровенность, доверчивость, высокий уровень



самоконтроля, практичны и добросовестны, благожелательны по отношению друг к другу (доверчивость и практичность: $r = 0,433$, практичность и высокий самоконтроль: $r = 0,382$). Следовательно, чем больше доверия по отношению к брачным партнёрам, тем более они спокойны и уверены в себе (уверенность в себе и высокий самоконтроль: $r = 0,617$, доверчивость и уверенность в себе: $r = 0,436$, практичность и уверенность в себе: $r = 0,475$).

У уверенных в себе супругов наблюдается консервативность, устойчивость по отношению к традиционным трудностям (уверенность в себе и консерватизм: $r = 0,392$). Такие супруги знают, во что должны верить, и, несмотря на несостоятельность некоторых принципов, не ищут новых, с сомнением относятся к новым идеям, склонны к морализации и нравоучениям, что может привести к возникновению конфликтного взаимодействия.

Супруг, который зависит от своего партнёра, хорошо контролирует свои эмоции и поведение, точно выполняют социальные требования (конформизм и высокий самоконтроль: $r = 0,456$, консерватизм и конформизм: $r = 0,395$).

В целом в семьях, где не было конфликтов у родителей, супругам свойственен высокий уровень самоконтроля, интеллекта и нормативного поведения. Брачные партнёры сдержанны, уверены в себе, практичны и эмоционально устойчивы. В семьях согласованы и реалистичны представления о родительско-воспитательной, интимно-сексуальной и хозяйственно-бытовой сферах. У брачных пар редко возникают конфликты и разногласия, а если таковые возникли, то супруги чаще используют компромисс и сотрудничество, чем соперничество, как стратегии поведения в проблемных ситуациях.

Заключение

Проанализировав семейные истории в трёх поколениях, мы сделали вывод, что в семьях, где были конфликты у родителей, чаще встречаются проблемные ситуации, чем в семьях, не имеющих конфликтных взаимодействий, т.е. деструктивные и конструктивные паттерны поведения передаются в семьях следующему поколению, являются моделью ролевого взаимодействия. Нам удалось выявить, что первые чаще используют соперничество как стратегию поведения, а вторые – компромисс и сотрудничество. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что специфика конфликтного взаимодействия супружеских пар во многом обусловлена личностными особенностями супругов, согласованностью ролевых ожиданий и притязаний, усвоенными в родительских семьях деструктивными паттернами поведения.

Библиографический список

1. *Арендчук И. В.* Издержки профессиональной социализации личности в деятельности социэкономического типа // Современные исследования социальных проблем : электронный журнал. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/arendchuk.pdf> (дата обращения: 22.01.2014).
2. *Нейман Дж., фон Моргенштейн О.* Теория игр и экономическое поведение. М., 1999. 708 с.
3. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов. СПб., 2000. 408 с.
4. *Бендас Т. В.* Психология гендерных отношений в молодой семье. СПб., 2005. 431 с.
5. *Левкович В. П.* Роль родительской семьи во взаимоотношениях молодых супругов // Психологический журнал. 2008. № 3. С. 41–47.
6. *Бочарова Е. Е.* Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.

Social and Psychological Characteristics of Conflictive Interaction in Married Couples

Alfiya R. Vagapova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: Al_fiya@bk.ru

The article analyzes theoretical approaches to understanding the problem of conflictive interaction in married couples. There is a connection between personality and strategy of behavior in problematic situations between spouses. We studied the conformity of role expectations of spouses with different strategies of behavior in family conflict, different family histories of parent family and character of matrimonial interaction in conflict. The study is based on a sample, which includes 60 respondents (30 women and 30 men aged 18–30). Utilization of a set of methods, among which are questionnaires: multiple-choice personality questionnaire by R.Cattell, «What is your style of behavior in a conflict situation?» by K. Thomas, «Role expectations and pretensions in marriage» by A. N. Volkova, «Genogram» by M. Bowen, methods of comparative and correlative analysis. These tools allowed us to find out that the biggest role in occurrence and development of marriage conflicts is played by personal characteristics of a married couple and distribution of internal family-related roles. The study reveals that conflictive marriage couples, unlike non-conflictive couples, demonstrate contradictions in attitudes and understanding of general human and internal family-related problems. The study uncovered the fact that negative personal peculiarities like low self-control, emotional instability, uneasiness, and others lead to conflictive interaction between spouses. Destructive patterns of behavior in conflictive families are inherited by the next generation. Applied aspect of the problem under study can be used in counseling practice of psychological services.

Key words: personality, family, marriage conflict, strategies of behavior under conflict, role conformity.

References

1. *Arendchuk I. V. Izderzhki professional'noy sotsializatsii lichnosti v deyatel'nosti sotsionomicheskogo tipa* (The



- expenses of personality's professional socialization at the activity of socionic type). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* (Modern Research of Social Problems). Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/arendachuk.pdf> (accessed: 22 January 2014) (in Russian).
2. Neyman Dzh., fon Morgenshteyn O. *Teoriya igr i ekonomicheskoe povedenie* (Games theory and economical behavior). Moscow, 1999. 708 p. (in Russian, trans. from English).
 3. Levin K. *Razreshenie sotsial'nykh konfliktov* (Resolution of social conflicts) St.-Petersburg, 2000. 408 p. (in Russian, trans. from German).
 4. Bendas T. V. *Psikhologiya gendernykh otnosheniy v molodoy sem'e* (Psychology of gender relations in a young family). St.-Petersburg, 2005. 431 p. (in Russian).
 5. Levkovich V. P. *Rol' roditel'skoy sem'i vo vzaimootnosheniakh molodykh suprugov* (The role of parental family at interrelations of young marrieds). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal). 2008, no. 3, pp. 41–47.
 6. Bocharova E. E. *Granitsy sotsial'noy aktivnosti i sub'ektivnoe blagopoluchie molodezhi* (Frontiers of social activity and subjective well-being of youth). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: psikhologicheskie nauki* (Bulletin of Moscow state region university. Ser.: Psychology), 2012, no. 3, pp. 5–11.

УДК 316.4.051.6

ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОГО БРАКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЛИЧНОСТИ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

А. А. Кацера, А. В. Кобзарь

Кацера Анжелика Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Донецкий национальный университет, Украина
E-mail: katsero@list.ru

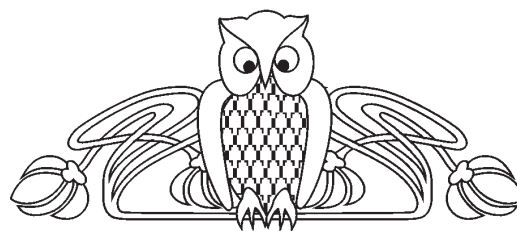
Кобзарь Анастасия Васильевна – бакалаврант специальности «Психология», Донецкий национальный университет, Украина
E-mail: an.kobzar1@gmail.com

Представлен теоретический анализ проблемы определения факторов успешного брака в современном обществе. Выявлены психологические особенности представлений о причинах успешного брака в юношеском и зрелом возрасте, их сходства и различия. Исследование выполнено на выборке ($n = 30$), отличающейся социально-возрастными характеристиками. Применение методов опроса, анкетирования и методов математической статистики (корреляционный анализ по Спирмену, сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента) позволило выявить, что основными различиями в представлениях о факторах успешного брака является значимость ценностей «материальная обеспеченность», «дети», «душевная близость», «дружба», «ответственность»; наименее значимыми – «совместное времяпровождение», «общие интересы», «схожие черты характера». Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практике семейного консультирования.

Ключевые слова: семья, успешный брак, качество брака, зрелый и юношеский возраст.

Введение

Брак и семья относятся к числу таких явлений, интерес к которым всегда был устойчивым и массовым. Для общества вопрос знания этих социальных институтов и умения направлять их развитие имеет первостепенное значение



уже потому, что от их состояния в значительной мере зависят воспроизводство населения, создание и передача духовных ценностей. Семья как социальная общность выполняет важнейшие функции по воспроизводству населения (просто и расширенному), организации бытового потребления, первичному социальному контролю, формированию и поддержанию ценностных ориентаций, морально-этических норм, внешней и внутренней культуры, образцов образа жизни. Семья является посредником между индивидуальной и социальной жизнью, она есть социальный институт, обеспечивающий механизм, через который работает социальное наследство, поэтому общество заинтересовано в прочной духовно и нравственно здоровой семье, а следовательно, – благополучной и успешной. Жизнь общества характеризуется теми же духовными и материальными процессами, что и жизнь семьи. Чем выше культура семьи, уровень успешности брака, тем выше культура всего общества.

Отметим, что каждое поколение людей имеет свои представления о причинах успешного брака, которые в большей мере соответствуют тому времени и положению социума, в котором они живут.

Теоретическое обоснование исследования

Сложность семьи как социальной системы и психологической общности людей разного пола, возраста, социальной и профессиональной принадлежности приводит к тому, что попытки выделения полного списка факторов, предикторов



успешного брака могут оказаться безуспешными, поэтому при обсуждении проблемы речь идет, как правило, о попытках выделения наиболее существенных факторов семейного благополучия.

Важным вкладом в изучение психологических факторов, влияющих на успешность брака, является ряд работ, проведенных в центре по исследованию проблем семьи при Тартуском университете [1]. Так, в одном из исследований были выделены три блока факторов, влияющих на качество семейных отношений: первый связан с личностью супругов, их происхождением и семейным воспитанием, второй – с предысторией брака и условиями его заключения, третий – с факторами, проявляющимися в процессе совместной жизни супругов (характером внутрисемейных отношений, организацией быта).

При всей мозаичности проблем и широте исследований факторов стабильности брака особого внимания заслуживает попытка Я. Щепаньского определить наиболее существенные признаки успешного брака. Он писал, что внутренняя сплоченность супружества и семьи поддерживается воздействием как внутренних, так и внешних сил [2]. К внутренним силам относятся:

- 1) взаимная любовь там, где она является решающей в выборе супруга;
- 2) чувство долга по отношению к брачному партнеру и детям;
- 3) взаимное стремление к продвижению, карьере, благоустроенности;
- 4) забота о совместном жилище, доме, домашнем хозяйстве, детях, разделение труда в этой сфере;
- 5) осознанное или неосознанное желание оправдать ожидания среды, родственников и более широких групп;
- 6) стремление к осуществлению собственных мечтаний и представлений;
- 7) возможность гармоничного развития личности и использование брака как средства реализации экспансивных стремлений личности.

Внешние силы – это:

- 1) личная выгода, делающая иногда невозможным развод;
- 2) давление общественного мнения или системы санкций, при которых отказывают в признанном положении в обществе людям из распавшихся семей;
- 3) давление экономических условий;
- 4) предъявляемые средой требования заботы о детях.

Программа эмпирического исследования

Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке из 30 человек, состоявших и не состоявших в браке (15 мужчин, 15 женщин). Данная выборка была разделена на

две группы: в первую вошли испытуемые юношеского возраста, от 17 до 21 года, не состоявшие в браке; вторая была сформирована из лиц зрелого возраста, состоявших в браке больше 10 лет.

Исследование проходило в два этапа: на первом осуществлялся сбор информации, на основе которой был составлен список причин успешного брака. Для решения данной задачи студентам Донецкого национального университета, в количестве 50 человек и 50 жителей города старше тридцати лет было предложено перечислить причины, на их взгляд, успешного брака. Затем были выделены 20 наиболее часто повторяющихся таких причин: взаимная любовь, взаимопонимание, взаимоуважение, доверие, материальная обеспеченность, дети, дружба, терпение, верность, общие интересы, забота, взаимоподдержка, ответственность, совместное времяпровождение, одинаковые взгляды, физиологическая удовлетворенность, душевная близость, схожие черты характера, надежность, умение найти компромиссы.

На втором этапе исследования испытуемым из двух возрастных групп предлагалось проанализировать причины успешного брака по степени значимости: на первое место выносилась главная причина успешного брака, а на последнюю – самая незначительная причина. Для решения поставленных задач использовались такие методы сбора эмпирических данных, как анкетирование и методы математической статистики: коэффициент корреляции Спирмена, двухвыборочный *t*-критерий Стьюдента с одинаковыми дисперсиями.

Результаты исследования и их обсуждение

После сбора и обработки данных исследования для каждой группы испытуемых были определены средние групповые показатели рангового размещения всех причин успешного брака (табл. 1). Таким образом, были выявлены особенности представления о причинах успешного брака в исследуемых выборках.

Полученные данные были подвергнуты ранговому корреляционному анализу по Спирмену. Коэффициент корреляции рангов в исследуемых выборках ($r = 0,677$ при $p \leq 0,01$) свидетельствует о схожести причин успешного брака в представлениях лиц юношеского и зрелого возраста. Можно предположить, что те причины успешного брака, которые являются значимыми в юношеском возрасте, будут также важны и в зрелом и наоборот: те причины, которые не значимы в юношеском возрасте, будут не важны и в зрелом. При этом были выявлены и различия в средних групповых рангах: некоторые причины успешного брака, которые значимы в юношеском возрасте, являются менее значимыми в зрелом и наоборот: в их число



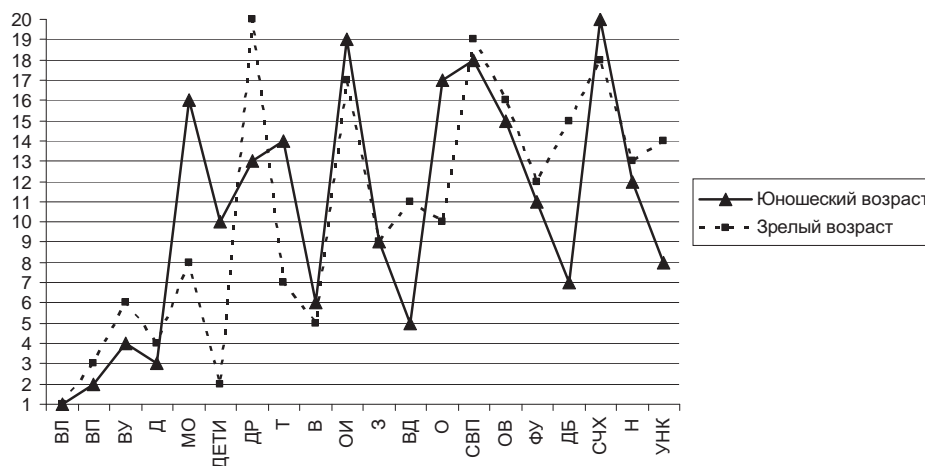
Таблица 1

Выраженность причин успешного брака у представителей разновозрастных групп

Причины успешного брака	Юношеский возраст	Зрелый возраст	Разница рангов
	Ранг		
Взаимная любовь	1	1	–
Взаимопонимание	2	3	1
Взаимоуважение	4	6	2
Доверие	3	4	1
Материальная обеспеченность	16	8	8
Дети	10	2	8
Дружба	13	20	7
Терпение	14	7	7
Верность	6	5	1
Общие интересы	19	17	2
Забота	9	9	–
Взаимоподдержка	5	11	6
Ответственность	17	10	7
Совместное времяпровождение	18	19	1
Одинаковые взгляды	15	16	1
Физиологическая удовлетворенность	11	12	1
Душевная близость	7	15	8
Схожие черты характера	20	18	2
Надежность	12	13	1
Умение найти компромиссы	8	14	6

входят «дети», «материальная обеспеченность», «душевная близость». Также при анализе рангового распределения причин успешного брака по степени их значимости в двух группах были вы-

делены наиболее и наименее значимые причины успешного брака в каждой группе испытуемых. Был построен график рангового распределения причин успешного брака (рисунок).



Сравнение показателей средних рангов причин успешного брака в разновозрастных группах. ВЛ – взаимная любовь; ВП – взаимопонимание; ВУ – взаимоуважение; Д – доверие; МО – материальная обеспеченность; ДЕТИ – дети; ДР – дружба; Т – терпеливость; В – верность; ОИ – общие интересы; З – заботливость; ВД – взаимоподдержка; О – ответственность; СВП – совместное времяпровождение; ОВ – одинаковые взгляды; ФУ – физиологическая удовлетворенность; ДБ – душевная близость; СЧХ – схожие черты характера; Н – надежность; УНК – умение найти компромиссы



В выборке представителей юношеского возраста значимыми причинами успешного брака являются взаимная любовь, взаимопонимание, доверие, незначимыми – совместное времяпровождение, общие интересы, схожие черты характера. В выборке представителей зрелого возраста наиболее значимыми причинами являются взаимная любовь, дети, взаимопонимание, незначимыми – схожие черты характера, совместное времяпровождение, дружба. Таким образом, в исследуемых выборках одинаковый ранг имеют такие причины успешного брака, как взаимная любовь, забота, наибольшее различие в рангах – терпение, дружба, дети, душевная близость, ответственность, материальная обеспеченность.

Самой важной причиной успешного брака как для юношеского, так и зрелого возраста является взаимная любовь, которая имеет первое ранговое место. Можно сказать, что это чувство является важным в любом возрасте. Брак с нелюбимым человеком не может быть успешным, так как если нет взаимной любви, могут отсутствовать и другие факторы, влияющие на успешность брака, например, взаимопонимание, душевная близость, верность. Можно сказать, что эти компоненты являются незаменимыми составляющими успешного брака.

Одинаковую значимость для обеих групп имеет «забота», которая находится на девятом месте и является более влиятельной причиной успешности брака, чем надежность партнеров, схожие черты характера, одинаковые взгляды. Можно сказать, что забота одинаково важна как в юношеском, так и в зрелом возрасте, потому что каждый человек в любом возрасте нуждается в заботе со стороны родных и близких.

Также был выделен ряд причин успешного брака, которые имеют, по мнению представителей зрелого и юношеского возраста, практически одинаковое значение или их ранговые места незначительно отличаются: к ним можно отнести взаимопонимание, доверие, верность, физиологическую удовлетворенность, схожие черты характера, одинаковые взгляды, общие интересы, взаимоуважение. Наименее значимыми причинами успешного брака для обеих групп явились схожие черты характера, общие интересы и совместное времяпровождение. Можно предположить, что эти факторы меньше влияют на качество брака, так как успешную семью могут создать люди с разными увлечениями и интересами, несхожие по характеру.

Такие сходства и различия в представлении о причинах успешного брака в двух группах испытуемых разного возраста могут быть связаны с ценностями общества, в котором формировалась или продолжает формироваться их личность, а также с социально-возрастными особенностями

личности, ее воспитанием в семье, личностным ценностями, мировоззрением и опытом.

Обратимся к результатам сравнительного анализа причин успешного брака в исследуемых выборках, выполненного с помощью *t*-критерия Стьюдента (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа причин успешного брака у представителей разновозрастных групп

Причины успешного брака	$t_{кр}$	p
Взаимная любовь	-0,925	0,363
Взаимопонимание	0,116	0,908
Взаимоуважение	-0,522	0,606
Доверие	0	1
Материальная обеспеченность	2,116	0,043*
Дети	3,777	0,001**
Дружба	-2,695	0,012**
Терпение	2,936	0,007**
Верность	1,105	0,278
Общие интересы	0,050	0,960
Забота	0,392	0,698
Взаимоподдержка	-2,390	0,024*
Ответственность	3,053	0,005**
Совместное времяпровождение	-2,161	0,039*
Одинаковые взгляды	-0,847	0,404
Физиологическая удовлетворенность	0,121	0,904
Душевная близость	-2,843	0,008**
Схожие черты характера	1,136	0,265
Надежность	-1,612	0,118
Умение найти компромиссы	-1,716	0,097

Примечание. * – уровень статистической значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень статистической значимости $p \leq 0,01$.

При сравнении ранговых позиций причин успешного брака в двух группах испытуемых были найдены значимые коэффициенты корреляции ранговых различий в представлениях о причинах успешного брака. Так, для представителей юношеского возраста, не состоявших никогда в браке, материальное обеспечение имеет 16-е ранговое место. Для представителей зрелого возраста, которые имеют многолетний опыт семейной жизни, материальное обеспечение более значимо и имеет 8-й ранговый номер. Коэффициент различия между ранговым положением материальной обеспеченности по степени важности в группах испытуемых значим на уровне 5%. Это связано с тем, что для молодых людей, не имеющих собственной семьи и получающих финансовую поддержку



родителей, материальная обеспеченность менее значима. Для представителей зрелого возраста материальная обеспеченность более значима, так как им нужно обеспечивать свои семьи. Они зарабатывают деньги своим трудом, знают, какие усилия на это затрачивают и каковы финансовые нужды их семей. Таким образом, финансовая обеспеченность очень важна и является неотъемлемой частью благополучного функционирования любой семьи. К тому же на фоне неудовлетворительного материального положения могут возникнуть разнообразные конфликты и разногласия супругов, которые могут привести к пагубным для семьи последствиям.

Одним из наиболее ярко выраженных различий в представлениях о причинах успешного брака является значимость детей. Для группы представителей зрелого возраста дети занимают второй ранг по степени значимости, а для представителей юношеского возраста – десятое место. Различия значимы на уровне 1%. Это связано с тем, что у представителей юношеского возраста нет детей, они не выполняют социальную роль родителей. Представители зрелого возраста не представляют себе успешной семьи без детей, так как у них есть свои дети, которые являются неотъемлемой частью любой семьи. Это наследники – продолжение конкретной семьи и всего человеческого рода, будущее поколение страны, нации. В юношеском возрасте все эти факторы могут еще не осознаваться или им не придается большого значения. Кроме того, в юношеском возрасте многие еще не готовы вступать в брак и иметь детей по различным причинам. Возможно, это также в некоторой степени связано с семейным воспитанием и ценностями современного государства и общества. Ведь у представителей зрелого возраста было другое отношение к браку и семейным ценностям, которое соответствовало идеологии государства того времени.

Душевная близость имеет значимое различие на уровне 1% в распределении причин успешного брака в двух группах. В первой группе (юношеский возраст) эта причина занимает седьмое место, во второй группе (зрелый возраст) душевная близость занимает 15-й ранг. Такое различие может быть связано с тем, что в юношеском возрасте душевная близость с противоположным полом начинает активно формироваться, все пытаются найти «вторую половинку», «близкую душу», которая всегда будет любить и понимать. К тому же ведущим видом деятельности в юношеском возрасте является интимно-личностное общение, которое в немалой степени подразумевает душевную близость с представителями как своего пола, так и противоположного. В зрелом возрасте более значимы воспитание детей, материальное

обеспечение семьи и т.д.; душевная близость становится менее значимой, так как она уже сформирована в той или иной степени с супругом (супругой) и другими близкими людьми.

В юношеском возрасте «дружба» занимает 13-й ранг, а в зрелом возрасте не является значимой причиной успешного брака, так как занимает последнее, 20-е место. Коэффициент различия значим на уровне 1%. Это может быть связано с тем, что в юношеском возрасте общение с друзьями очень значимо. Представители юношеского возраста ищут друзей по принципу подобия, замещая количество друзей качеством близкой дружбы с немногими разделяющими их взгляды и ценности сверстниками, для формирования длительных и крепких дружеских отношений. В этом возрасте повышается требовательность к дружбе, усложняются ее критерии, появляется первая любовь как высокое и романтическое чувство. В зрелом возрасте дружба выходит на новый качественный уровень: зачастую уже сформированы длительные и стабильные дружеские отношения, поэтому они становятся менее значимыми.

Ответственность в юношеском возрасте является мало значимой причиной успешного брака и занимает 17-е место. В зрелом возрасте ответственность является более значимой и занимает 10-е место. Различия значимы на уровне 1%. Это может быть связано с тем, что сознание ответственности и стремление к ней есть решающий признак зрелости. Основой ответственности можно считать наличие способности к собственному суждению и умение выбирать линию поведения. Обобщенно эти две характеристики можно представить как развитую человеческую индивидуальность. Ведь индивидуальность и есть главное завоевание зрелости: то, что зрелый человек теряет с возрастом в непосредственности, заменяется у него более развитой индивидуальностью, проявляющейся ярче всего в двух указанных моментах. К тому же взрослые люди выполняют более сложную социальную роль, на них возлагается большая ответственность, чем в юношеском возрасте, они являются супругами, родителями, возможно, бабушками (дедушками). На представителей юношеского возраста в связи с их социальной ролью возлагается меньше ответственности. В некоторой степени такое различие в значимости ответственности может зависеть от воспитания в обществе и от личностных характеристик.

Терпение также по-разному значимо для юношеского и зрелого возраста. В группе представителей юношеского возраста это качество занимает 14-е место по степени значимости, а в группе представителей зрелого возраста – 7-е место. Различия значимы на уровне 1%. Можно



предположить, что такое различие значимости этой причины может быть связано с тем, что представители юношеского возраста не имеют опыта семейной жизни. Для благополучного брака очень важно ужиться со своим партнером, привыкнуть ко всем его привычкам и недостаткам. Для представителей зрелого возраста более значимо терпение, потому что им нужно приспособиться к жизни с другим человеком, адаптироваться к нему, так как в зрелом возрасте тяжелее менять свои ценности, привычки, определенный образ жизни. В юношеском возрасте, напротив, более развита адаптивная функция, в это время только начинают устойчиво формироваться мировоззрение, личностные ценности, представления о жизни.

Взаимоподдержка более значима в юношеском возрасте и занимает пятое ранговое место. Для представителей зрелого возраста взаимоподдержка менее значима – 11-е место. Различия значимы на уровне 5%. Такое различие значимости взаимоподдержки может быть связано с тем, что в юношеском возрасте человек находится в процессе формирования себя как личности: определяется выбор жизненного пути, профессии, формируются различные установки на дальнейшую жизнь, укрепляются личностные ценности, мировоззрение; все это сопровождается различными сомнениями и противоречиями. Поэтому для представителей юношеского возраста значима и необходима поддержка и помощь со стороны родных и близких. В зрелом возрасте взаимоподдержка менее важна, так как в этот период жизни человек является уже сформированной устойчивой личностью, реализовал себя или находится в процессе завершения реализации как в трудовой деятельности, так и в семейной жизни.

В представлениях о причинах успешного брака умение найти компромиссы более значимо в юношеском возрасте и занимает 8-е ранговое место, в зрелом – 14-е. Ранговые различия значимости этой причины могут быть связаны с тем, что в зрелом возрасте человек сформирован как личность и реализовал себя в различных жизненных сферах, поэтому умение идти на компромиссы в той или иной степени уже сформировано. В юношеском возрасте важно находить компромиссы и уметь расставлять приоритеты для того, чтобы реализовать себя: добиться успеха в учебе, карьерного роста, укрепить и наладить отношения с родными и близкими, приспособиться к жизни с другими людьми, поэтому очень важно умение определять, что более важно, а чем можно поступиться.

Совместное времяпровождение имеет незначимые ранговые различия в двух группах испытуемых: в юношеском возрасте оно

занимает 18-е ранговое место, в зрелом возрасте – 19-е. Тенденция значимости различия близка к уровню 5%. Можно сказать, что значимость совместного времяпровождения супругов менее зависит от возрастных особенностей, а более – от общих интересов и личностных характеристик супругов.

При ранжировании двух групп было также выявлено значительно не различающееся распределение причин успешного брака по степени важности. Незначимые различия имеют такие причины успешного брака, как взаимопонимание, доверие, верность, физиологическая удовлетворенность, надежность. Можно сказать, что такое распределение этих причин успешного брака в большей степени зависит от ценностей общества и воспитания.

Заключение

В результате выполненного исследования в группах представителей юношеского и зрелого возраста были выявлены представления о причинах успешного брака, характерные для двух возрастных категорий испытуемых. Наблюдаются некоторые сходства и различия в представлениях о причинах успешного брака. Однако важными факторами успешного брака в юношеском и зрелом возрасте являются взаимная любовь, забота. Наибольшее различие наблюдается в значимости таких причин успешного брака, как материальная обеспеченность, дети, душевная близость. Однако мало важными являются такие факторы, как совместное времяпровождение, общие интересы, схожие черты характера.

Отметим, что представления о причинах успешного брака в юношеском возрасте только начинают формироваться, так же, как находятся в процессе формирования и закрепления личностные ценности, мировоззрение, различные жизненные позиции и приоритеты. На этот процесс в некоторой степени могут влиять разнообразные факторы: воспитание, взаимоотношения с окружающими, окружение, в котором находится представитель юношеского возраста. В зрелом возрасте представления о причинах успешного брака сформированы так же, как личность, обладающая опытом в семейной жизни, реализовавшая себя в различных жизненных сферах, поэтому наблюдаются некие различия в представлениях о причинах успешного брака в юношеском и зрелом возрасте.

Библиографический список

1. Проблемы семьи. Тарту, 1975. 310 с.
2. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М., 1969. 248 с.



Predictors of Successful Marriage as Perceived by Mixed-age Groups Representatives

Anzhelika A. Katsero

Donetsk National University
24, Universitetskaya., Donetsk, 83001, Ukraine
E-mail: katsero@list.ru

Anastasia V. Kobzar

Donetsk National University
24, Universitetskaya, Donetsk, 83001, Ukraine
E-mail: an.kobzar1@gmail.com

The article presents theoretical analysis of the problem regarding determination of successful marriage factors in the modern society. It identifies psychological peculiarities of perceptions regarding reasons of successful marriage in teenagers and adults. The study considers their differences and similarities. The study was carried out on the sample of (n = 30) people with various social and age characteristics.

Utilization of polls, questionnaires and mathematical statistics methods (Spearman rank correlation analysis, Student t-test) allowed to find out that the main differences in perceptions regarding reasons of successful marriage are «financial security», «children», «emotional bonds», «friendship», «responsibilities». The least significant factors are «spending time together», «shared interests», «similar traits of character». The applied aspect of the problem under study can be implemented in family counseling.

Key words: family, successful marriage, quality of marriage, adulthood and teenage years.

References

1. *Problemy sem'i* (Problems of monogynopaedium). Tartu, 1975. 310 p. (in Russian).
2. Shchepan'skiy Ya. *Elementarnye ponyatiya sotsiologii* (Elementary concepts of sociology). Moscow, 1969. 248 p. (in Russian).

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Э. Г. Григорян

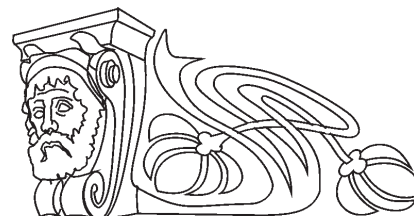
Григорян Эмма Гамлетовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальных и гуманитарных наук, Балаковский институт техники, технологии и управления (филиал) Саратовского государственного технического университета им. Гагарина Ю. А., Россия
E-mail: emma-eg@rambler.ru

Представлен теоретический анализ проблемы внимания в контексте профессиональной деятельности специалистов медицинских учреждений. Показано, что социализация внимания проходит через включение в различные социальные группы и различную социально-психологическую деятельность. Автор приходит к выводу, что для обеспечения адекватного восприятия и понимания пациентов и самих себя у специалистов медицинских учреждений как представителей профессии «человек – человек» в процессе обучения необходимо формировать и развивать социальную направленность внимания.

Ключевые слова: внимание, сознание, социальное внимание, межличностное внимание, профессиональная специализация внимания, профессионально важные качества специалистов медицинских учреждений.

К постановке проблемы

Проблема внимания была впервые разработана в рамках психологии сознания. В. Вундт определил внимание как «характеризуемое своеобразными чувствами состояние, которое сопровождается более ясным восприятием какого-



либо психического содержания» [1, с. 3]. Т. Рибо, указывая на относительный моноидеизм внимания, рассматривал его как «умственное состояние исключительное или преобладающее, сопровождаемое непроизвольным или искусственным приспособлением индивида» [2, с. 2]. По мнению учёного, произвольное внимание сформировалось как приспособление к условиям высшей социальной жизни и его появление связано с возникновением цивилизации: «Труд составляет наиболее резкую конкретную форму внимания» [2, с. 322].

Э. Титченер определил внимание «как состояние сознания, которое обеспечивает нашему умственному труду наилучшие результаты» [2, с. 182]. По его мнению, отдельная волна внимания может продолжаться без перерыва две-три минуты, но оно может оставаться постоянным в продолжение гораздо большего периода – до двух-трех часов. Советские психологи П. П. Блонский и А. Ф. Лазурский указывали на психические состояния, которые как по своим возбудителям, так и в особенности по физиологическим проявлениям стоят чрезвычайно близко к сильному сосредоточению внимания: Блонский считал, что это выражение страха – «страх есть максимально выраженное внимание» [3, с. 127], а А. Ф. Лазурский – что это состояние удивления или изумления [2].



С. В. Кравков выделил внешние изменения в движениях, характеризующие состояние внимания, – движения приспособительного характера: настройка воспринимающих органов на привлекающий внимание раздражитель (в случае внешнего восприятия) или установка движений глаз на бесконечность (в случае «внутреннего внимания»), задержка ненужных для восприятия движений, затормаживание внутренних двигательных процессов организма (например, дыхания). «Отношение продолжительности выдыхания к продолжительности выдыхания является объективным признаком состояния внимания» [2, с. 23]. Таким образом, внимание определялось даже как «приспособительная реакция психофизического организма» [2], способствующая наилучшему восприятию.

Л. С. Выготский рассматривал внимание через призму организации поведения, а его развитие связывал с «овладением» своим поведением, т.е. с возможностью произвольно управлять своими действиями. Внимание описывалось им как способ регулирования поведения, как система подготовительных реакций организма, приводящих тело в нужное положение и состояние и подготавливающих его к предстоящей деятельности [4].

С. Л. Рубинштейн, развивая концепцию психической деятельности, полагал, что внимание не имеет собственного содержания: «Внимание – это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает преимущественную связь психической деятельности с определенным объектом...» [5, с. 417]. Внимание теснейшим образом связано с деятельностью: взгляды, близкие этим, высказывал Н. Ф. Добрынин. По его мнению, описывая внимание, нужно говорить не о направленности сознания на предмет, а о направленности сознания на деятельность с предметом: «Под направленностью мы понимаем выбор деятельности и поддержание этого выбора. Под сосредоточенностью мы понимаем углубление в данную деятельность и отстранение, отвлечение от всякой другой деятельности» [6, с. 31]. По сути, речь идет о целой группе процессов, объектом которых является сама деятельность, а функцией – направление и удержание ее в определенном русле. По Н. Ф. Добрынину, внимание является активным, деятельным рабочим состоянием сознания и зависит от содержания и процесса деятельности. На это состояние влияют поставленная цель и отношение к деятельности, а в его психологическом механизме существенное значение имеют осознанная вербализация процесса деятельности и многообразие функций сосредоточения в форме предварительной настройки, роли внимания в организованности и планировании действий, его познавательная, поисковая и корректирующая функции. В. П. Зинченко также отмечает, что

«...внимание, будучи само сложной формой деятельности и одновременно состоянием индивида, выступает в качестве стержня всех других видов и форм деятельности» [7, с. 70].

Рассматривая взаимосвязь внимания и общения, первое можно представить как процесс, управляющий общением [8]. Внимание ответственно за динамические характеристики протекания всех познавательных процессов. Без него невозможно восприятие, в частности, социальная перцепция, которая является базой для всего процесса общения. Общение в некоторой степени подчинено избирательности внимания, и оно выступает как фокус восприятия, т.е. функционирует таким образом, что обеспечивает отбор, восприятие значимых воздействий.

Феномен социализации внимания

Существующая феноменология внимания настолько обширна, что разделения по признаку произвольности явно недостаточно. Смысл и содержание предметной деятельности как таковой и социальной деятельности общения совершенно различны, что является достаточным основанием для выделения двух различных аспектов внимания – предметно-деятельностного и социального. Первый направлен на деятельность с физическими, биологическими предметами и явлениями, обеспечивая ориентирование человека в окружающей предметной сфере, второй – на деятельность с объектами и явлениями социальной сферы. Представляется перспективным изучение типологии внимания, учитывая деление на субъект-объектное, т.е. предметно-деятельностное, и субъект-субъектное, или социальное [9]. Необходимо отметить, что социальное внимание более сложно, чем предметно-деятельностное, поскольку человек относится к числу наиболее сложных и плохо изученных объектов, тем не менее социальное внимание является самым распространенным видом, на том или ином уровне оно проявляется у каждого человека.

Социальное внимание определяется как направленность и сосредоточенность сознания на деятельности с социальными объектами [9]. Объектом социального внимания выступают собственное поведение человека и его оценка с точки зрения соответствия интериоризованным социальным нормам, поведение других людей и оценка их с точки зрения воздействия на субъекта и на других, поведение отдельных социальных групп (политических, профессиональных), а также опосредованное влияние через единение с той или иной социальной сферой (искусством, политикой, спортом), с людьми, представляющими принятие или непринятие норм и ценностей.

Проявлениями социального внимания могут быть межличностное, самонаправленное, груп-



повое и т.д. Внимание к другому человеку, или межличностное, проявляется в направленности на психологические особенности окружающих людей, внешние данные, особенности характера и т.д. [9]. Понятие самонаправленного внимания, введенное В. И. Страховым, позволяет расширить объем внутреннего внимания и включить в него направленность общения, поведенческий облик, социальные роли [10].

В личностном развитии внимание играет особую роль и в адаптации, и в интеграции, и в индивидуализации. Социализация внимания проходит через включение в различные социальные группы и разную социально-психологическую деятельность [10]. Социализация внимания заключается также в его специализации в профессиональном, личностном, поведенческом контекстах: Р. М. Шамянов считает, что «чем выше уровень развития личности, тем выше организация внимания, выше его статус» [8, с. 20].

Особенности внимания в профессиональной деятельности специалистов медицинских учреждений

Профессиональная деятельность формирует у специалиста направленность познавательной деятельности на соответствующую сферу, определенные умения, навыки и привычки, которые в ходе практической деятельности становятся стойкими особенностями личности и проявляются буквально во всех случаях взаимоотношения человека с окружающей действительностью. Профессиональная социализация внимания способствует выделению объектов труда, технологии и сосредоточению на них. В становлении субъекта деятельности внимание «специализируется» следующим образом: то, на чем ранее субъект сосредотачивался преднамеренно, произвольно, теперь привлекает внимание непроизвольно, появляются внутренняя саморегуляция, ритмичность переключений, а также «оперативная подвижность» как ориентация в изменяющихся условиях, которая подчинена задачам этой деятельности [8].

Профессионализация внимания приводит к выделению в окружающем индивида мире круга определенных объектов, на которые и направляется произвольное внимание. Внимание реализуется в целостной организации человека в привязке к объекту занятости [10]. Постоянное взаимодействие с одними и теми же объектами, повторяющаяся профессиональная обусловленность этих взаимодействий приводят к формированию специфических привычек, которые вместе с профессиональными навыками проявляются затем и во взаимодействии с другими объектами, в том числе и за пределами их профессиональной деятельности. Специфика различных видов деятельности предопределяет выработку специ-

ализированного профессионального внимания, обуславливающего позитивное построение процесса деятельности и качество ее конечного продукта. По мнению Р. М. Шамянова, настоящая специализация внимания наступает с началом этапа профессиональной деятельности, во многом определяясь не только личностными образованиями, но и (возможно, в большей мере) успехами познавательной, трудовой активности, развитием профессионального интеллекта и, естественно, особенностями индивидуальной сферы человека [8].

Человек в процессе своей деятельности и общения использует одновременно различные виды внимания. В реальной практической деятельности все виды внимания взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга.

Профессия выступает как особая форма социальной организации трудоспособных членов общества, объединенных общим видом деятельности и профессиональным сознанием [11]. В процессе профессионального становления личности происходит образование ключевых квалификаций, что обеспечивает профессиональную мобильность, конкурентоспособность, продуктивность профессиональной деятельности, способствует профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры специалиста.

Основной целью данного исследования является изучение особенностей внимания в профессиональной деятельности специалистов медицинских учреждений. Согласно классификации профессий Е. А. Климова, профессии специалистов медицинских учреждений – врача, медицинской сестры – относятся к типу «человек – человек» [12].

Р. Д. Каверина в своем исследовании выделила следующие профессионально важные качества (ПВК), общие для всех профессий типа «человек – человек»: 1) направленность личности на тип деятельности в области межличностных отношений («повернутость» своего Я к другим людям); 2) общительность как легкость вступления в общение; эмпатия – способность к сопереживанию; 3) социальный интеллект – способность адекватно воспринимать и оценивать другого человека; 4) чистота и четкость речи, эмоциональная выразительность; 5) экспрессивность мимики и поведения; 6) умение управлять собой и другими людьми [13].

Лечебно-диагностический процесс основан на психологии взаимоотношений медиков и больных. Лечебный процесс – это всегда общение двух людей – медика и больного, поэтому необходимо учитывать особенности этих личностей. Среди средних медицинских работников наиболее многочисленной группой являются медицинские сестры. В медицинских учреждениях работают коллективы сотрудников; правильные взаимоотношения в этих коллективах важны не только



сами по себе: они повышают авторитет медиков в глазах больных, кроме того, необходимо учитывать и то влияние, которое оказывают санитарки на состояние больных.

Ф. Баумгартен отмечает социальную направленность профессиональной деятельности врача: «Для успеха врача имеют значение приятное обращение и особенно выразительный голос <...> Врач должен обладать тонким пониманием душевной жизни пациента, ибо при кажущихся чисто физических заболеваниях часто важную роль играют психические факторы <...> Для деятельности врача желательна отзывчивость, ибо он постоянно приходит в соприкосновение со страдающими людьми», выделяет значимость внимания: «Внимательность врача <...> должна быть всегда напряжена, чтобы тотчас же заметить перемену в состоянии болезни. Занятому врачу необходимо обладать способностью сосредоточивать внимание на новых объектах, он вынужден одновременно следить как за своими собственными действиями, так и за действием наркоза и строго наблюдать за общим состоянием пациента <...> Врач должен целыми часами напрягать внимание в случаях наблюдения <...> Внимание врача должно быть устремлено на внешний мир, ибо профессия связана исключительно с этим миром» [14, с. 120]. Как мы видим, автор отмечает внешнюю направленность и высокий уровень развития внимания врача, необходимые ему в его деятельности, и выделяет основные качества внимания – концентрацию, устойчивость и высокую распределяемость.

Работа врача – особый вид деятельности, характеризующийся состоянием постоянной психологической готовности, эмоциональной вовлеченности в проблемы окружающих, связанные с состоянием их здоровья, практически в любых ситуациях, в которых предполагается межличностное взаимодействие. Профессия врача предъявляет к личности требования, связанные с эмоциональными перегрузками, частыми стрессовыми ситуациями, дефицитом времени, необходимостью принимать решения при ограниченном объеме информации, с высокой частотой и интенсивностью межличностного взаимодействия [15]. С психологической точки зрения болезнь может рассматриваться как ситуация неопределенности и ожидания с дефицитом информации и непрогнозируемым исходом – одна из наиболее трудных психологических ситуаций в жизни, частой эмоциональной реакцией на которую является страх. Эту ситуацию переживает больной, в нее «входит» врач, который может уменьшить степень информационной неопределенности путем тщательной диагностики, но контролировать в полной мере «человеческий фактор» он не может. Существование в подобных условиях требует от персонала медицинского учреждения высокой

эмоциональной устойчивости, стабильности, психологической надежности, умения противостоять стрессу, информационным и эмоциональным перегрузкам, а также сформированных коммуникативных навыков, развитых механизмов психологической адаптации и компенсации, в частности, конструктивных копинг-стратегий. Способность к сотрудничеству, к построению партнерских отношений обеспечивает необходимый для успешной профессиональной деятельности психологический климат в коллективе, лежит в основе формирования так называемого «терапевтического поля».

Профессия врача предполагает в той или иной степени выраженное интенсивное и продолжительное общение: с больными, их родственниками, медицинским персоналом – от медицинских сестер и санитарок до главных врачей, руководителей медицинских учреждений. Психологическая сторона отношений «врач – больной» – важная составляющая медицинского процесса. Хороший психологический контакт с больным помогает точнее собрать анамнез, получить более полное и глубокое представление о больном. Коммуникативная компетентность врача обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных клинических задач. Пациент ориентируется не только на профессионализм, но и на человеческие, личные качества врача: насколько он внушает доверие и уважение, внимателен и отзывчив, располагает к себе, вызывает желание общаться. В отдельных случаях психологические качества врача для больного более важны, чем профессиональные знания, умения, навыки.

В многочисленных исследованиях приводятся различные представления больных об образе врача. Самыми существенными были признаны следующие качества: уважение, внимание к пациентам, любовь к профессии, доброта, вежливость, душевность, т.е. преобладали коммуникативно значимые черты [16]. Качества личности врача, формирующие эмоциональный контакт, оцениваются пациентами особенно высоко. Исследования В. А. Ташлыкова позволили составить общий для большинства больных образ «идеального» врача, включающий в себя следующие десять черт: ум, внимательность, увлеченность работой, чувство долга, терпеливость, чуткость, интуиция, серьезность, доброта, чувство юмора [15]. В целом, больные предпочитали два типа врачей: «сопереживающего» (чуткого, доброго, терпеливого) и «нейтрального» (которого характеризуют рабочий тип общения, внимание, такт, серьезность, чувство долга).

В силу специфики своей деятельности медицинская сестра проводит с пациентом гораздо больше времени, чем врач; именно через общение проявляются профессиональные особенности



медсестры. Анализ результатов опроса, направленного на изучение идеальных и реальных образов пациентов, медсестер и врачей, показал, что пациенты придают большое значение общению в процессе лечения. Идеальную медсестру пациенты представляют как «умеющую общаться».

Трудовая деятельность медицинской сестры представлена следующими этапами: обследование, сестринский диагноз, определение программы действий, реализация этой программы, оценка. Каждый этап сестринского процесса предполагает наличие определенных профессионально важных качеств у медицинской сестры, обуславливающих качественное выполнение всех операций и действий этапа [17]. На 1-м этапе (обследование) необходимы следующие качества: коммуникабельность, приветливость, доброжелательность, терпеливость, вежливость, внимательность, опрятность, профессиональная эрудиция, наблюдательность. Для 2-го этапа (сестринский диагноз) важными являются профессиональная эрудиция, наблюдательность, стремление проникнуть в суть явлений, логичность, творческий склад ума, хорошая память. 3-й (определение программы действий) и 4-й (реализация программы действий) этапы предполагают наличие следующих качеств: аккуратность, трудолюбие, милосердие, творческое мышление, порядочность, профессиональная компетентность, организаторские способности, самоотверженность, оптимизм, внимательность, наблюдательность, способность планировать уход за пациентом с логическим осмыслением. Умение мыслить аналитически при сравнении достигнутых результатов с ожидаемыми является важным, необходимым профессиональным качеством при оценке на 5-м этапе.

Были определены и противопоказания к деятельности: дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки, нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку [12, 13].

Профессия медицинской сестры, согласно классификации профессий Е. А. Климова, относящаяся к сфере «человек – человек», включает следующие основные профессионально важные качества [12]:

особенности психических процессов, связанные с неструктурированностью деятельности специалистов: познавательная деятельность определяется сложностью и текучестью, для решения нестандартных ситуаций необходимы творческий склад ума, способность моделировать возможные последствия;

высокие требования к коммуникативным и деонтологическим качествам: умение слушать, понимать человека; важны наблюдательность, отзывчивость, доброжелательность;

развитие эмпатических способностей: умение сопереживать другому человеку;

нервно-психическая устойчивость, регуляция поведения: выдержка, способность к самоконтролю;

широкий кругозор, знания;

качества направленности личности (гуманизм, долг, альтруизм).

Эффективность профессиональной деятельности медицинской сестры во многом обеспечивается развитием у нее высокого уровня склонности к общению как избирательной направленности на связанную с общением деятельность, основанную на потребности заниматься этой деятельностью и стремлении совершенствовать свои умения и навыки в этой сфере. Анализ коммуникативной стороны общения показывает, что ведущую роль в профессиональной деятельности медсестры играет невербальное общение.

Проведенный И. В. Островской анализ позволил выделить личностные качества медсестры, оказывающие влияние на эффективность ее общения с пациентом [18]. Это потребности в аффилиации, познании, доминировании, достижении; коммуникативно-организаторские склонности; эмпатия; акцентуации; эмоциональная устойчивость; позитивный образ пациента и медсестры; развитие профессионального самосознания. В России в центр внимания в сестринском деле и в здравоохранении в целом поставлен не человек с его потребностями, а абстрактная болезнь. И. В. Островская отмечает, что в процессе профессиональной подготовки у медсестер формируется установка на лечение болезни с помощью манипуляций, без выделения общения с пациентом в профессионально важную категорию трудовой деятельности [20].

Таковы профессионально важные качества врачей и медицинских сестер, зависящие от специфики профессиональной деятельности и обеспечивающие эффективность их труда. Среди них ведущее место занимают социальные навыки, направленность на межличностные отношения, способность устанавливать контакты. Главной особенностью внимания в деятельности специалистов медицинских учреждений является направленность на внешнее окружение, прежде всего, на социальные объекты – пациентов, медперсонал и др. Ведущим типом выступает социальное внимание, процесс межличностного внимания; это связано с самой природой профессиональной деятельности медицинского персонала, с ее «субъект-субъектным» характером, предполагающим постоянные межличностные контакты. Развитые свойства социального внимания вкупе с другими формируют у специалистов медицинских учреждений такое профессионально важное качество, как социальность – способность, состоящую в умении строить межличностные



отношения, а также в потребности к установлению разнообразных социальных контактов. Она имеет многочисленные проявления, начиная от позитивного восприятия контактов как таковых и кончая искусством строить межличностные и профессиональные отношения, эффективно влияя на других.

Заключение

На основании приведенных данных можно сделать вывод о том, что для обеспечения адекватного восприятия и понимания пациентов и самих себя у специалистов медицинских учреждений как представителей профессии «человек – человек» в процессе обучения необходимо формировать и развивать социальную направленность внимания.

Знание профессиональных особенностей внимания, формирующегося у специалистов медицинских учреждений, позволяет в ходе профессиональной подготовки оптимизировать процесс обучения, сформировать соответствующую профессиональную направленность личности. Благодаря формированию и развитию специфических профессионально важных качеств можно достичь оптимальной трудовой мотивации и высокой эффективности труда этих специалистов.

Библиографический список

1. Вундт В. Введение в психологию. М., 1912. 168 с.
2. Психология внимания / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 2005. 858 с.
3. Блонский П. П. Психологические очерки. М., 1927. 188 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 720 с.
6. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания // Советская педагогика. 1938. № 8. С. 12–32.
7. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие. М., 2002. 431 с.
8. Вопросы психологии внимания : в 2 т. Вып. XIX. Т. 1. Саратов, 2000. 118 с.
9. Григорян Э. Г. Социально-психологические особенности attentionных свойств у будущих специалистов технической и социальной сферы деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 24 с.
10. Страхов В. И. Психология внимания. Саратов, 2003. 256 с.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов. М., 2005. 336 с.
12. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996. 509 с.

13. Каверина Р. Д. Психологическая систематика професий типа «человек – человек» в целях профориентации : автореф. дис. ... канд. техн. наук. Л., 1981. 24 с.
14. Баумгартен Ф. Психотехника : в 2 ч. Берлин, 1926. Ч. 1. 154 с.
15. Клиническая психология : учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 2002. 960 с.
16. Социально-психологические основы профессиональной деятельности врача : учеб.-метод. пособие по курсу психологии для студентов СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова. 2004. URL: <http://www.s-psy.ru/obucenie/kurs-psihologii/lechebnii/posobie-socialno-psihologiceskie-osnovy-professionalnoj-deatelnosti-vraca> (дата обращения: 10.01.2014).
17. Богачева Е. В. Профессионально важные качества медицинских сестер // Среднее профессиональное образование. 2011. № 7. С. 65–67.
18. Островская И. В. Психологические особенности обучения общению учащихся медицинских училищ : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 24 с.

Peculiarities of Attention in Professional Activity of Medical Institutions' Staff

Emma G. Grigoryan

Balakovo Institute of Technics, Technology and Administration (affiliated branch of Saratov State Technical University named after Gagarin Yu. A. 140, Chapaeva, Balakovo, 413800, Russia
E-mail: emma-eg@rambler.ru

The article presents theoretical analysis of the scientific problem of attention in the context of professional activity of medical institutions' staff. Special attention is given to social orientation of attention in representatives of professions of the socio-economic type. The study shows that socialization of attention functions through its inclusion into various social groups and various types of social and psychological activity. The author comes to the conclusion that in order to provide for adequate perception and understanding of patients and oneself, it is necessary to form and develop social orientation of attention in medical institutions' staff members, as they are representatives of profession, which involves constant work with other people.

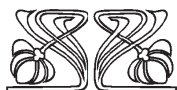
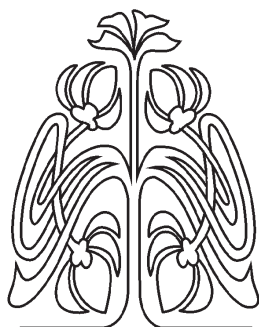
Key words: attention, consciousness, social attention, interpersonal attention, professional specialization of attention, professionally significant qualities for medical institutions' staff.

References

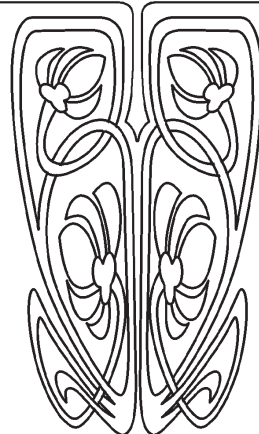
1. Vundt V. *Vvedenie v psikhologiyu* (The introduction into psychology), Moscow, 1912. 168 p. (in Russian).
2. *Psikhologiya vnimaniya* (Psychology of attention). Ed. Yu. B. Gippenreyter, V. Ya. Romanov. Moscow, 2005. 858 с. (in Russian).
3. Blonskiy P. P. *Psikhologicheskie ocherki* (Psychological essays). Moscow, 1927. 188 p. (in Russian).
4. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* (Pedagogical psychology). Moscow, 1991. 480 p. (in Russian).
5. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* (Elements of general psychology). St.-Petersburg, 2000. 720 p. (in Russian).



6. Dobrynin N. F. *O teorii i vospitanii vnimaniya* (About theory and education of attention). *Sovetskaya pedagogika* (The Soviet pedagogy). 1938, no. 8, pp. 12–32 (in Russian).
7. Zinchenko V. P. *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushchego obucheniya D. B. El'konina – V. V. Davydova : uchebnoe posobie)* (Psychological elements of pedagogy: psychological and pedagogical elements of construction of developmental teaching system by D. B. El'konin and V. V. Davydov: the study guide). Moscow, 2002. 431 p. (in Russian).
8. *Voprosy psikhologii vnimaniya: v 2 t.* (Questions of attention's psychology: in 2 vol.), iss. XIX, vol. 1. Saratov, 2000. 118 p. (in Russian).
9. Grigoryan E. G. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti attentsionnykh svoystv u budushchikh spetsialistov tekhnicheskoy i sotsial'noy sfery deyatel'nosti: Avtoreferat diss. ... kand. psikhol. nauk.* (The social-psychological features of attention's qualities of future professionals of technical and social spheres: autoref. diss. ... cand. of psychology). Samara, 2006. 24 p. (in Russian).
10. Strakhov V. I. *Psikhologiya vnimaniya* (Psychology of attention). Saratov, 2003. 256 p. (in Russian).
11. Zeer E. F. *Psikhologiya professiy: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov* (Profession's psychology: the study guide for students of universities). Moscow, 2005. 336 p. (in Russian).
12. Klimov E. A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* (Psychology of professional self-determination). Rostov-on-Don, 1996. 509 p. (in Russian).
13. Kaverina R. D. *Psikhologicheskaya sistematika professiy tipa «chelovek – chelovek» v tsel'yakh proforientatsii: avtoref. diss. ... kand. tekhn. nauk* (The psychological systematic of professions kind of «a person – a person» in order to career-guidance: autoref. diss. ... cand. of technology). Leningrad, 1981. 24 p. (in Russian).
14. Baumgarten F. *Psikhotehnika: v 2 ch.* (The psychotechnics: in 2 parts). Berlin, 1922. 154 p.
15. *Klinicheskaya psikhologiya: uchebnyk* (Clinical psychology: the study guide). Ed. B. D. Karvasarsky. St.-Petersburg, 2002. 960 p. (in Russian).
16. *Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy professional'noy deyatel'nosti vracha: ucheb.-metod. posobie po kursu psikhologii dlya studentov SPbGMU im. akad. I. P. Pavlova* (Social-psychological elements of a doctor's professional activity: manual for the psychology course for students the Sankt-Peterburg state medicine university named akad. I. P. Pavlov. 2004). Available at: <http://www.s-psy.ru/obucenie/kurs-psihologii/lechebnii/posobie-socialno-psihologiceskie-osnovy-professionalnoy-deyatelnosti-vracha> (accessed: 10 January 2014).
17. Bogacheva E. V. *Professional'no vazhnye kachestva meditsinskikh sester* (Professionally important qualities of nurses). Secondary professional educational. 2011, no. 7, pp. 65-67 (in Russian).
18. Ostrovskaya I. V. *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya obshcheniyu uchashchikhsya meditsinskikh uchilishch: avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk* (The psychological features of communication teaching of medical colleges' students: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2004. 24 p. (in Russian).



ПРИЛОЖЕНИЯ



Подписка на I полугодие 2015 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