



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия



Научный журнал
2016 Том 5

ISSN 1814-733X
ISSN 2304-9790

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 1 (17)

Издается с 2001 года

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918 и «Ученых записок СГУ» 1923–1962

СОДЕРЖАНИЕ

Акмеология образования

Загвязинский В. И. О методологических основаниях реформирования
русского образования 5

Коновалова М. Д. Проектирование личностных результатов
образования школьников с нарушениями зрения 9

Фирсова Т. Г. Виртуальный методический кабинет
как средство формирования профессиональной компетентности
будущего педагога 16

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Кузьмина Е. И. Свобода творчества и детерминизм 21

Рягузова Е. В. Социокультурная матрица развития личности 34

Гриценко В. В., Муращенкова Н. В., Бражник Ю. В.
Изучение социально-психологической адаптации соотечественников,
переселяющихся из ближнего зарубежья в Россию:
научно-методический аспект 39

Психология социального развития

Толочек В. А. Динамика умственной работоспособности
(результаты лонгитюдного эксперимента) 46

Кудинов С. И., Кудинова И. Б., Айбазова С. Р.
Психологические особенности ценностно-смысловой направленности
у студентов 54

Новикова И. А. Соотношение типологических особенностей
свойств личности и темперамента студентов 60

Кудинов С. С., Авдеев Н. П. Особенности самореализации студентов
с разными уровнями проявления настойчивости 65

Арендачук И. В. Риски профессионального самоопределения
старшеклассников: психолого-педагогический аспект 70

Вагапова А. Р. Адаптационная готовность учащихся
начальной школы и среднего звена в оценках
участников образовательного процесса 77

Педагогика развития и сотрудничества

Адольф В. А. Подготовка педагога к работе по личностному
самоопределению старшеклассников 82

Черемисинова Л. И. Диалог искусств на уроках литературного чтения 86

Носов А. Г. Государственная политика в сфере образования –
реформы, результаты, ожидания 90

Приложения

Хроника научной жизни

Саяпина Н. Н. Методологические основы модернизации
современного образования 94

Журнал включен в Перечень рецензи-
руемых научных изданий, в которых
должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на
соискание ученой степени кандидата
наук, на соискание ученой степени
доктора наук

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.
Зарегистрировано в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и мас-
совых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ
№ ФС77-56514 от 24 декабря 2013 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 Наталия Ивановна

Верстка
Багаева Ольга Львовна

Технический редактор
Ковалева Наталья Владимировна

Корректор
Юдина Инна Геннадьевна

Адрес редакции:
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Тел.: (845-2) 51-45-49, 52-26-89
E-mail: izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 18.03.2016.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,16 (12,0).
Тираж 500 экз. Заказ 30-Т.

Отпечатано в типографии
Саратовского университета.
Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2016

**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 именовании 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 редколлекцией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS**Scientific Part****Educational Acmeology**

Vladimir I. Zagvyazinskiy. Methodological Grounds of Russian Education Reform 5

Marina D. Konovalova. Planning Personal Educational Outcomes of Visually Impaired Students 9

Tatyana G. Firsova. Virtual Methodological Office as a Means of Developing Professional Competence of Future Teachers 16

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

Elena I. Kuzmina. Creativity Freedom and Determinism 21

Elena V. Ryaguzova. Socio-cultural Matrix of Personality Development 34

Valentina V. Gritsenko, Nadezhda V. Murashchenkova, Yuliya V. Brazhnik. The Study of Social and Psychological Adaptation of the Compatriots Moving from the Neighboring Countries to Russia: Scientific and Methodical Aspect 39

Social Developmental Psychology

Vladimir A. Tolochek. Dynamics of Mental Health (Results of a Longitudinal Experiment) 46

Sergey I. Kudinov, Irina B. Kudinova, Sophia R. Aybazova. Psychological Peculiarities of Value-meaning Orientation in Students 54

Irina A. Novikova. Relation between Typological Peculiarities of Personality Traits and Temperament in Students 60

Sergey S. Kudinov, Nikolay P. Avdeev. Peculiarities of Self-Realization in Students with Different Levels of Persistence Manifestation 65

Irina V. Arendachuk. Risks of Professional Self-Determination of Senior Pupils: Psychological and Pedagogical Aspects 70

Alfiya R. Vagapova. Adaptive Readiness of Elementary and High School Students According to the Evaluation of Educational Process Participants 77

Pedagogy of Development and Cooperation

Vladimir A. Adolf. Preparing Teachers to Work with Senior High School Students on Their Personal Self-Determination 82

Larisa I. Cheremisina. Art Dialogues on Literature Reading Classes 86

Alexander G. Nosov. State Policy in the Field of Education – Reforms, Results, Expectations 90

Appendices**Hronicle of Scientific Life**

Natalya N. Sayapina. Methodological Bases of Modernization of Contemporary Education 94



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

Короновский Алексей Александрович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

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)

Усанов Дмитрий Александрович, доктор физ.-мат. 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 OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»**

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

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

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

Members of the Editorial Board:

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)

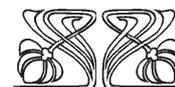
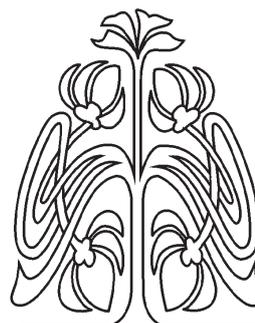
Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

Usanov D. A. (Saratov, Russia)

Ustiantsev 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

Шамяионов 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)

Домбровский 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)

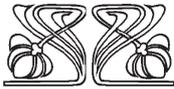
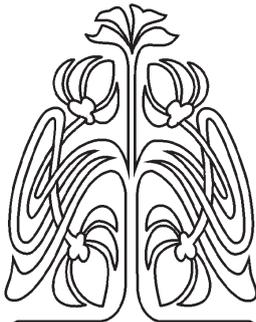
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

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 OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

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

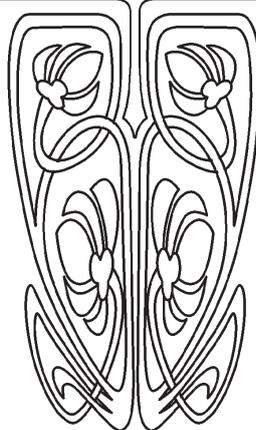
Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

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 37.1

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. И. Загвязинский

Загвязинский Владимир Ильич – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет, Россия
E-mail: rao@utmn.ru

Реформирование российского образования в последнюю четверть века происходит бессистемно и сводится во многом к организационным перестройкам, объединенным общим термином – «оптимизация». Наблюдается опасный разрыв между декларируемой гуманистической стратегией и исходящим из принципов рыночной экономики реальным управлением образованием. При этом в управленческой цепи отсутствует такой важный элемент, как научное обоснование вносимых изменений. Упорно сохраняемые, хотя и постепенно улучшаемые, инструменты ЕГЭ совершенно не отражают требования новых стандартов, развивающие и воспитывающие цели образования. Необходима государственная диагностика лично-развивающих, социально формирующих, экономически эффективных, культурно- и здоровьесберегающих результатов образования. Их необходимо получать с использованием как традиционных, так и новых образовательных средств на основе развивающих возможностей компьютерных и дистанционных технологий.

Ключевые слова: бессистемность и неэффективность реформирования образования в постперестроечный период, пять основных целей и результатов образования, опережающая подготовка кадров, реальный приоритет образования.

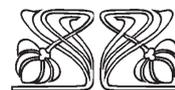
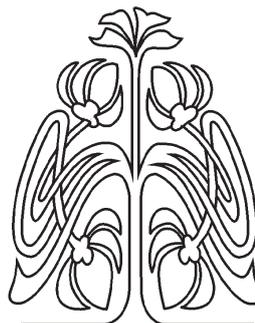
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-5-8

Введение

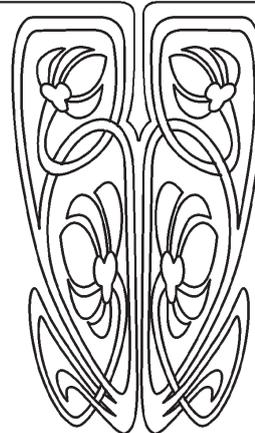
Прошло четверть века последнего (перестроечного и постперестроечного) этапа реформирования отечественного образования. Оно происходило без единого методологического стержня (хотя поэтапно изменяемые общие условные ориентиры были верными), с нарушением преемственности, логики, согласованности в обычной управленческой цепи: цели и мотивы реформирования – анализ ситуации – подбор средств – меры и мероприятия – анализ результатов – коррекция деятельности. Иными словами, изменения проводились бессистемно.

Не так уж трудно увидеть разрывы в цепи. Особенно явственно они обнаруживаются при переходе от стратегии к тактике, а выражаются они в рассогласовании между декларируемым и осуществляемым: гуманистической стратегией и управлением, исходящим из рыночных ориентиров, подчиненном нуждам текущей экономической ситуации, при слабом учете истинных целей образования, прежде всего, развития творческого потенциала молодого поколения. На первый план фактически была выдвинута задача экономии, суть ее многие авторы прокомментировали как экономию на будущем, на судьбах грядущих поколений.

Нужно зажечь «свет в конце туннеля», превратить декларации в реальный обоснованный и привлекательный путеводный ориентир,



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





исключить разрывы и несогласования внутри процедуры реформирования.

Прежде всего, в этой процедуре отсутствует очень важный элемент – современное научное знание. Оно заменено волевыми решениями чиновников. Министр образования и науки РФ Д. Ливанов обратил внимание на отсутствие, по его оценке, научного задела для обеспечения реформ в таких науках, как экономика, социология и педагогика, но не сказал ничего о несостоятельности прогностики и «лопающихся» как мыльные пузыри социально-экономических прогнозах [1]. Последнее определяет острую необходимость разработки новых отраслей знания: социально-педагогической прогностики и педагогической политологии, чтобы иметь основания для реформирования и убедить руководителей образования не отвергать научное знание и научные рекомендации, прислушиваться к оценкам и предположениям «снизу» – сигналам реальной педагогической практики. Нужно подумать о рекомендациях педагогики, социологии и экономики образования, которые в развитых странах серьезно влияют не только на культуру, социальную стабильность, но и на национальный доход государства.

Особенно остро стоит вопрос о воспитании, в том числе нравственном и патриотическом. Недавно утвержденная «Стратегия развития воспитания» не носит прорывного характера, а только фиксирует и без того известные проблемы и каналы реализации [2]. А находящаяся в центре внимания и власти, и общественности концепция патриотического воспитания, правомерно ориентирующая на формирование уважения к традициям и достижениям Отечества, поддержку курса руководства, однако, не отражает положения о том, что патриотизм – это высоконравственное качество, реальный труд, честное служение Отечеству. Если это не учитывать, то к патриотическим поступкам позволительно отнести и вынужденную амнистию капитала, если он из-за рубежа возвращается в Россию, а также не измененный Государственной думой двухлетний срок давности наказаний за плагиат: два года не разоблачен – и уже чист, ничего не своровал, ни у кого не списал.

Очень важный этап в сбалансировании целей и содержания отечественного образования представляет теория и практика личностно ориентированного образования, но мы снова не удержались, чтобы не «перегнуть палку», и, по существу, утратили социальную ориентацию образования, ссылаясь на то, что личность сама по себе социальна, она внутри себя интегрирует индивидуальное с социальным. Однако замкнутость на себя осталась: смысл в этом случае истолковывается как значение для себя (и только!), социальная детерминация личности не учитывается, социум представляется как

условие, пространство, но не цель и не фактор развития личности.

Нужен баланс, а еще предпочтительнее – интеграция социального и личностного, т.е., естественно, не сумма, не механическое объединение социального и личностного, а их слияние, интеграция и в обучении, и в воспитании, то, что образно можно обозначить как СЛОВО («вначале было слово») – социально-личностное обучение и воспитание.

Воплощение личностно развивающих и социально формирующих целей и функций образования

Проследим, как в целях, результатах и в самом образовательном процессе воплощаются личностно развивающие и социально формирующие цели и функции образования.

На уровне планируемых целей и предвосхищенных результатов должны быть реализованы, по крайней мере, пять содержательно-целевых позиций, не сводимых в совокупности к личностным результатам:

- личностно развивающие;
- социально формирующие;

- экономически эффективные (реализация, так называемого, «человеческого капитала»);

- культурообразующие (общие и специфические элементы культуры);

- здоровьесберегающие и здоровьесформирующие.

На уровне результатов образования их теперь целесообразно выразить в форме соответствующих компетенций и компетентностей.

Сейчас на уровне *обобщенных результатов* общего среднего образования остается в качестве основной и ведущей формы итоговой аттестации Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Он не отражает с достаточной полнотой ни одного из основных результатов образования; в какой-то мере он отвечал ЗУН (знания, умения, навыки)-концепции образования, но совершенно не соответствует требованиям последнего поколения стандартов.

Полицейская операция, обеспечившая под жестким контролем и через спецкурьеров честную сдачу ЕГЭ-2014, выявила провал образовательных реформ. Пришлось срочно корректировать (снижать) планку требований к уровню знаний и умений. А о воспитанности и зрелости (вспомним советский аттестат зрелости выпускников школы) и речи нет. Какое же это масштабное общегосударственное слежение и анализ результатов даже обученности, а уж тем более – развития и воспитанности [3]?

На уровне *процесса* наблюдается движение к унификации, стандартизации, бюрократизации, ограничению степени свободы педагога, зарегла-



ментированности, что, учитывая значительную перегрузку работающих педагогов (многих уже «разгрузили» полностью, т.е. сократили, а тысячи школ закрыли), значительно сужает поле возможного творческого поиска практикующих педагогов, лучшие из которых в конце 1990-х гг. именовали себя «педагогами-экспериментаторами» [4].

А что же происходит в нынешней непростой ситуации с такими традиционными и принципиально важными нравственными категориями, как педагогическая честь, совесть, профессиональное кредо педагога, с девизами «Не навреди!» и «Семь раз отмерь, один раз отрежь!»? О них, «оптимизируя» все, что можно, чиновники предпочитают не вспоминать. Возникает вопрос, то ли мы творим, если нам нужен творческий педагог, способный возвращать талантливых в разных отношениях учеников, или же мы предпочитаем учителя – грамотного исполнителя указаний, инструкций и предписаний, воспитывающего подобных себе исполнителей и потребителей?

Мы, правда, принимаем меры для поддержки одаренности, точнее проявившихся способностей меньшинства детей и подростков, а как действовать с потенциально способными, но пока не раскрытыми эти способности, как обнаруживать ростки талантливости и поддерживать их? У «конвейерной» педагогики и почти вдвойне перегруженного (1,6 ставки в среднем) учителя, не считая других обязанностей и нагрузок, у перегруженного учителя на это не хватает ни времени, ни сил, даже если его хорошо готовили в университете или в пединституте (последние уже почти полностью утратили самостоятельность и были чаще всего влиты в университеты). Университетский вариант обучения будущих педагогов может принести пользу в общенаучной, общекультурной их подготовке, хотя нельзя не учитывать ряда важных рисков, прежде всего, угрозы утраты педагогического профессионализма и обеспечения специалистами сельских школ.

Роль опережающей подготовки кадров

Очень важен баланс, мера в сочетании и взаимном обогащении традиционных и новых педагогических средств и технологий обучения и развития. Здесь речь не столько о возможностях поисковых систем и содержании той или иной информации, сколько о пока далеко не полностью реализуемых развивающих возможностях новых информационных технологий и рисков ранней компьютеризации, формирования клипового мышления и привычки вести поиск не стратегий, не идей, не технологий и методик, а готовых решений или алгоритмов [5, с. 109–117].

Многие управленческие решения подчинены преимущественно усовершенствованиям

организационного характера, связанными с так называемой оптимизацией структуры и кадрового состава (почти всегда с его сокращением, чаще всего путем объединения образовательных структур, лишения части из них самостоятельности) и лишь косвенно, «по касательной» отражающих серьезные вопросы образования (перегрузку программ, слабость воспитательного влияния школы, профессиональное «выгорание» и реальный статус педагога, условия становления его творческой индивидуальности и др.).

В кризисные периоды развития общества и его экономической сферы роль образования, роль опережающей подготовки кадров особенно возрастает, и речь идет если не о приоритете образования (а такое положение записано в государственных документах [6]), то уж, во всяком случае, о паритете образования и экономики, а не весьма распространенной трактовке, сводящей миссию образования к обслуживанию экономики и полному подчинению именно ее нуждам. О широкой культуротворческой миссии образования при этом забывают [7].

Сейчас из тех же соображений «оптимизации» взят курс на объединение детсадов, школ и вузов в укрупненные образовательные комплексы с одним директором или ректором, единой бухгалтерией, при совместном использовании залов, спортсооружений и других объектов. Появляются новые возможности обмена опытом, подтягивания тех организаций, которые недостаточно эффективны. Идеи вроде бы конструктивные. Но объединение не подготавливается заранее, не нарабатывается опыт совместной работы: сразу, директивным путем выбираются объекты слияния, назначается директор-менеджер, что вызывает отрицательное отношение практически всех субъектов образовательного процесса.

Необходима перестройка процедуры и стиля руководства образованием и его реформирования. Оно должно быть системным, целеустремленным и преемственным во всех его звеньях, с опорой не только на общие положения менеджмента, но и на рекомендации всего комплекса наук, обслуживающих образование и определяющих перспективы и средства развития образовательных структур. В их развитии присутствуют значительные трудности и помехи: в образование и науку проникла коррупция, представляются к защите поддельные диссертации, в которых присутствует только имитация подлинных исследований, появляются лжекандидаты, эрзац-доктора. Это очень подрывает авторитет научного знания и дает повод чиновникам не обращать внимания и на серьезные научные разработки. Необходима коррекция процедуры реформирования образования, последовательная ориентация на всех этапах и уровнях образования на стратегические установки: развитие личности, формирование



грядущего социума, стремления и способности к созидательному труду («человеческий капитал»), приобщение к отечественной и мировой культуре, сохранение и умножение (созидание) здоровья, а в итоге – реальное осуществление приоритетной миссии образования, достижение эффективности реализации управленческих решений. Для этого необходимо сочетание управления на всех его уровнях с созданием условий и средств для развития инициативы реальных исполнителей всех директив и программ – руководителей и работников образовательных организаций, требуются научное обоснование и экспериментальная проверка всех серьезных содержательных и организационных нововведений. Образованию необходимы педагоги новой формации, готовые работать в сложных условиях современного социума с самыми различными категориями учеников и воспитанников, в свою очередь, для их подготовки необходимы реальная перестройка системы педагогического образования на основе соединения университетской фундаментальности и психолого-педагогического профессионализма, а также их поддержка и развитие в системе повышения квалификации и переподготовки педагогов и руководителей образования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

Библиографический список

1. Ливанов Д. В. Образование и наука – вне политики // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 6. С. 13–14.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 15. 11. 2015).
3. Смолин О. Н. Образование Победы или победа образования // Народное образование. 2015. № 5. С. 9–14.
4. Шилина А. Н. Бюрократизация сферы образования // Педагогика. 2015. № 8. С. 12–18.
5. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования. М., 2014. 140 с.
6. Об образовании в РФ : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=148547> (дата обращения: 15. 11. 2015).
7. Загвязинский В. И. Нет ничего более практичного, чем методология // Народное образование. 2015. № 3. С. 22–27.

Methodological Grounds of Russian Education Reform

Vladimir I. Zagvyazinsky

Tyumen State University
6, Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russia
E-mail: rao@utmn.ru

The reform of education in Russia in the last quarter of the century occurs irregularly and is reduced largely to organizational restructuring, under a general term – «improvement». There is a dangerous gap between the declared humanistic strategy and the actual implementation of market economy principles. At that, educational management chain lacks an important element which is the scientific justification of the changes. State Unified Exam which does not reflect the requirements of new educational and moral upbringing standards is persistently implemented though gradually being improved. State assessment tools of personal development, social development, cost-effective and health – saving educational outcomes is required. They should be prepared using both traditional and new digital teaching tools which develop skills and competencies.

Key words: unsystematic and ineffective education reform in the post-perestroika period, five main objectives and outcomes of education, advanced personnel training, real priority of education.

References

1. Livanov D. V. *Obrazovanie i nauka vne politiki* (Education and science are out of politics). *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa* (Professional Education. Capital), 2015, no. 6, pp. 13–14 (in Russian).
2. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda* (Strategy of development of education in Russian Federation at period before 2025). Available at: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (accessed 15 November 2015) (in Russian).
3. Smolin O. N. *Obrazovanie Pobedy ili pobeda obrazovaniya* (Education of Victory or victory of education). *Narodnoe obrazovanie* (National Education), 2015, no. 5, pp. 9–14 (in Russian).
4. Shilina A. N. *Byurokratizatsiya sfery obrazovaniya* (Bureaucratization of educational sphere). *Pedagogika* (Pedagogy), 2015, no. 8, pp. 12–18 (in Russian).
5. Zagvyazinsky V. I. *Nastupit li epokha Vozrozhdeniya?.. Strategiya innovatsionnogo razvitiya rossiyskogo obrazovaniya* (Will Renaissance era come?.. Strategy of innovative development of Russian education). Moscow, 2014. 140 p. (in Russian).
6. *Ob obrazovanii v RF: Federal'nyy zakon № 273-FZ ot 29.12.2012* (About education in Russian Federation. Federal Law № 273-FZ of 29 December 2012). Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=148547> (accessed 15 November 2015) (in Russian).
7. Zagvyazinsky V. I. *Net nichego bolee praktichnogo, chem metodologiya* (There is nothing more practical than methodology). *Narodnoe obrazovanie* (National Education), 2015, no. 3, pp. 22–27 (in Russian).



УДК 376-056.262+159.9:617.75

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

М. Д. Коновалова

Коновалова Марина Дмитриевна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: mdkonovalova@gmail.com



Изложены данные теоретического анализа проблемы проектирования личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в контексте разработки и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что коммуникативные универсальные учебные действия, социальная компетентность, владение навыками коммуникации и социального взаимодействия в различных ситуациях составляют инвариантную основу образовательных результатов. На основе эмпирического исследования определены показатели развития социально-перцептивной компетентности как одного из возможных результатов образования школьников с нарушениями зрения. Проведен анализ взаимосвязей отдельных показателей социально-перцептивной компетентности и индивидуально-психологических характеристик подростков с нарушениями зрения.

Ключевые слова: личностные результаты образования, социально-перцептивная компетентность, подростки с нарушениями зрения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-9-15

Введение

Одной из значимых тенденций развития системы образования России является «создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1]. Налицо тенденция к сближению систем общего и специального образования, а в перспективе — и превращения их в единую образовательную систему.

В настоящее время осуществляется переход к обучению по Федеральным государственным стандартам общего образования, в соответствии

с которыми существенно изменяются приоритеты образовательной деятельности: наряду с предметной подготовкой важное значение приобретают надпредметные (метапредметные) компетенции и личностные образовательные результаты. В 2014 г. утверждены Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые должны способствовать обновлению содержания специального образования, в частности, путем обеспечения компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений. Проблема проектирования личностных результатов образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляется нам весьма актуальной.

Понятие личностных результатов образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Рассмотрим основные положения ФГОС общего образования и «Концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» с точки зрения определения личностных результатов образования в этих документах. В стандартах общего образования все образовательные результаты подразделяются на личностные, метапредметные и предметные. Все образовательные результаты в этом документе дифференцированы по уровням — начальное, основное, среднее полное общее образование — и имеют единую структуру с конкретным содержанием на каждой образовательной ступени. К метапредметным результатам (например, на ступени основного общего образования) относятся освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления



учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. Личностные результаты образования на этой ступени включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [2].

В «Концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» устанавливаются также требования к структуре основных образовательных программ образования обучающихся с ОВЗ и их объему, условиям реализации программ, результатам их освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Следует отметить, что именно дифференциация результатов образования обучающихся с ОВЗ является в настоящее время предметом научной дискуссии. Это связано с неоднородностью типологии и уровня психического развития обучающихся с ОВЗ, изменением их состава в последние годы, наличием у каждой группы особых образовательных потребностей.

Концепция ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в качестве результатов освоения адаптированных образовательных программ предполагает: овладение полезными для них знаниями, умениями и навыками; требования к использованию знаний и умений на практике; требования к активности и самостоятельности их применения. С учетом того, что содержание образования детей с ограниченными возможностями здоровья состоит из академического компонента и компонента развития жизненной компетенции (не присутствующего в образовании детей без ОВЗ), важно сравнить требования к этим результатам со структурой требований к результатам общего образования. В последней редакции «Концепции ...» для обучающихся с ОВЗ предполагается соотнести академический компонент с предметными и метапредметными результатами образования, а компонент развития жизненной компетенции – с личностными результатами. При этом сохраняется «привязка» обоих компонентов к восьми сквозным содержательным линиям обучения: язык – знания о языке и речевая практика; математика – знания математики

и практика применения математических знаний; естествознание – знания о мире и практика взаимодействия с окружающим миром; человек – знания о человеке и практика личного взаимодействия с людьми; обществознание – знание о человеке в социуме и практика осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, взаимодействия с близким и дальним социальным окружением; искусство – знания и умения в области искусств и практика их применения в быту и творчестве; физическая культура – знания о человеке, своих возможностях и ограничениях и практика здорового образа жизни, физического самосовершенствования; технологии – основы предметно-практической и трудовой деятельности, информационные технологии и практика их применения [3, 4].

Таким образом, личностные результаты образования обучающихся с ОВЗ включают: способность адекватно использовать представления о собственных возможностях и ограничениях, о способах решения проблемных ситуаций в сфере жизнеобеспечения; умение вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения; владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия; возможность осмысления и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации; понимание своего места в социальном окружении и принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

Несмотря на сложность и неоднозначность сформулированных в обоих документах определений, можно отметить, что коммуникативные универсальные учебные действия, социальная компетентность, владение навыками коммуникации и социального взаимодействия в различных ситуациях составляют инвариантную основу всех образовательных результатов.

Оставляя за рамками данной публикации все аспекты дискуссии о возможности и условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ОВЗ, следует отметить, что в настоящее время чрезвычайно востребованы результаты психолого-педагогических исследований различных категорий детей с ОВЗ, позволяющих определить результаты освоения образовательных программ и личностные результаты образования на разных ступенях. Мы исходим из понимания тех трудностей, которые возникают у детей с ограниченными возможностями здоровья в овладении социальным опытом, и хотим остановиться на одном примере – проектирования личностных результатов образования для школьников с нарушениями зрения.



Развитие социально-перцептивной компетентности школьников с нарушениями зрения как результат образования

Выбор социально-перцептивной компетентности в качестве личностного результата образования связан с тем, что именно в сфере общения и взаимодействия с окружающими слепые и слабовидящие испытывают значительные трудности, связанные с невозможностью или затруднениями зрительного восприятия невербальных средств общения, собеседника, понимания ситуации взаимодействия и т.п. В социальной психологии социально-перцептивная компетентность рассматривается как целостная характеристика личности, связанная с ее деятельностью и определяющая систему ее отношений в группе, социальный статус и результаты взаимодействия, степень затруднений в общении и социальной адаптации. В связи с этим интересны итоги изучения того, как овладевают средствами общения школьники с нарушениями зрения, обучающиеся в условиях школы-интерната, представленные нами в рамках диссертационного исследования [5].

При рассмотрении проблемы развития коммуникативной сферы школьников с нарушениями зрения в тифлопсихологии становится очевидным, что в младшем школьном возрасте общение таких детей протекает со специфическими трудностями. Р. А. Курбанов показал, что «в осуществлении учебной деятельности требуется согласование действий ее участников, что затруднено в условиях зрительной депривации. У младших школьников с нарушениями зрения часто возникают конфликты по поводу решения совместных задач. Слабая сформированность способности к восприятию невербального поведения партнера затрудняет понимание смысла и цели его деятельности» [6, с. 38]. При анализе общения подростков с нарушениями зрения, проведенном А. М. Виленской, указано на существенные недостатки в этом виде деятельности. В данном случае рассматривается не только недостаточность общения со зрячими, но характер самого общения, его культура: «учащиеся не умеют вести диалог, слушать своего собеседника. Они воспринимают только те высказывания партнеров, которые подтверждают их точку зрения» [7, с. 12].

По данным Е. А. Морозовой, в подростковом и юношеском возрасте «нарушения сферы общения незрячих и слабовидящих подростков при отсутствии соответствующей коррекционно-развивающей работы приобретают форму устойчивой коммуникативной дезадаптации, которая выражается в несформированности коммуникативных навыков и умений, неадекватности представлений о себе и своем дефекте, недоразвитии

эмоциональной сферы, наличии деструктивных внутриличностных тенденций» [8, с. 110].

Трудности коммуникативного характера у выпускников специальных школ для детей с нарушениями зрения, выражающиеся в установлении контактов с нормально видящими людьми, в поддержании деловых и дружеских отношений, выявила Г. В. Никулина [9].

В нашем теоретическом исследовании было показано, что развитие сферы общения у школьников с нарушениями зрения происходит при воздействии следующих неблагоприятных условий: недостаточного овладения всеми формами общения на предшествующих этапах онтогенеза; своеобразие межличностных отношений в условиях закрытого образовательного учреждения; вынужденного общения с ограниченным кругом одноклассников и дефицита общения с нормально видящими сверстниками и родителями. Полнота и правильность оценки человеком других людей, психологические установки при восприятии окружающих и манера отвечать на их поведение несут на себе печать того конкретного опыта общения с людьми, который человек успел накопить в своей жизни, поэтому нарушения зрения и связанные с ними особенности воспитания и обучения сказываются на становлении социально-перцептивной компетентности. Нами была предпринята попытка эмпирического изучения развития социально-перцептивной компетентности школьников с нарушениями зрения. За основу взят анализ особенностей социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения, так как именно этот период считается сензитивным для ее становления [10].

Программа изучения социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения соответствовала поставленной нами сегодня задаче: на первом этапе изучались особенности социально-перцептивной сферы подростков с нарушениями зрения в сравнении с нормально видящими, затем выявлялось влияние различных факторов на становление социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения. В качестве методик нами использовались традиционные адаптированные психодиагностические инструменты: методика «Личностный дифференциал», Личностный опросник Г. Айзенка (Eysenck personality inventory), методика свободных описаний (сочинение), социометрия, аутосоциометрия (рефлексивная социометрия), а также разработанная нами авторская методика социально-психологической оценки зрительного восприятия элементов невербального поведения.

Представим в кратком виде результаты нашего исследования: «Мы полагаем, что в подростковом возрасте именно сфера представлений подростка о сверстнике в наибольшей мере от-



ражает его возможности в межличностном познании. Поэтому в первой серии экспериментов мы рассмотрели в сравнительном аспекте описания сверстников, сделанные подростками младшей (10–12 лет) и старшей (13–15 лет) возрастных групп с различным состоянием зрительной функции (нормально видящих, слабовидящих, незрячих). Полученные описания были проанализированы методом контент-анализа. В структуре представлений о сверстниках обозначены блоки (формально-биографических и внешне воспринимаемых, индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик) и категории (биографические сведения; внешние данные, физическое развитие; детали оформления внешности; интересы, увлечения; отдельные поступки, привычки; черты характера; общие оценочные суждения о сверстнике; чувства, эмоции, преобладающее настроение; межличностные отношения; положение в группе сверстников), упоминаемые авторами описаний. Показатель глубины межличностного восприятия, по нашему мнению, можно соотнести с количеством блоков характеристик, отраженных в описании; показатель объема межличностного восприятия соотносится с количеством категорий» [5].

Нами было показано, что у нормально видящих подростков с возрастом происходит интенсивное развитие глубины и объема представлений о сверстниках. В структуре образа сверстника у нормально видящего подростка увеличивается доля социально-психологических характеристик. В содержании представлений повышается уровень обобщенности используемых понятий, подростки переходят от перечисления отдельных черт и действий одноклассника к оценочным суждениям о его личности. В сравнении с этими данными, развитие представлений о сверстнике у подростков с нарушениями зрения отличается своеобразием. Слабовидящие подростки меньше уделяют внимания внешне воспринимаемым характеристикам сверстников, при этом большее значение придают их индивидуально-психологическим и социально-психологическим характеристикам. Можно констатировать, что представления о сверстниках слабовидящих подростков отличаются недостаточной глубиной и низким объемом: при обобщении изначально узкого круга признаков сверстника происходит формирование поверхностных и односторонних представлений. У незрячих подростков нами отмечалась несколько иная закономерность: они с возрастом увеличивают количество сведений о внешне воспринимаемых характеристиках своих одноклассников, но с трудом отражают их социально-психологические характеристики. При этом развитие представлений о сверстнике у незрячих подростков характеризуется медлен-

ным ростом объема и глубины межличностного восприятия. Существенным моментом является и то, что подростки оперируют различными по уровню обобщенности признаками: от общих оценочных суждений о личности до перечисления отдельных мелких признаков внешнего облика и единичных поступков. Таким образом, объем и глубина представлений о сверстниках у незрячих подростков представляет собой плохо систематизированный перечень различных сведений о них.

Результаты корреляционного анализа (применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена R) показали взаимосвязь представлений о сверстнике подростков с нарушениями зрения с принятыми в данном классе нормами и стереотипами восприятия. Таким образом, групповые нормы классного коллектива во многом становятся определяющим фактором в формировании социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения. Этот результат представляет практический интерес в ситуации включения подростка с нарушениями зрения в инклюзивный класс. Возможно, что в этих условиях формирование представлений о сверстниках будет приближаться к нормативному, но это положение нуждается в эмпирической проверке.

Для оценки показателей дифференцированности и точности межличностного понимания подростков с нарушениями зрения мы использовали методику «Личностный дифференциал». У подростков, независимо от состояния зрительной функции, процесс понимания сверстников начинается с оценки ярких положительных проявлений качеств, таких как дружеское расположение, симпатия, доминирование, общительность. Мы установили, что в подростковом возрасте происходит существенное повышение дифференцированности в восприятии сверстника слабовидящими подростками. Они способны различать оттенки и нюансы в поведении и отношениях одноклассников. Незрячие подростки демонстрируют с возрастом значительное повышение дифференцированности в понимании качеств сверстников, связанных с субъективными предпочтениями, и незначительное повышение дифференцированности в понимании качеств сверстников, связанных с доминированием – подчинением и экстра-интровертированностью. Как нам удалось заметить, процесс повышения дифференцированности межличностного понимания не заканчивается в подростковом возрасте как в норме, так и при нарушениях зрения.

Еще одним важным показателем социально-перцептивной компетентности является точность понимания свойств и качеств сверстников. Принятая нами схема оценки уровня точности межличностного понимания имеет различное



толкование по отношению к нормально видящим подросткам и подросткам с нарушениями зрения. Для оценки данного параметра важны количественный состав и стабильность классного коллектива. Нормально видящие подростки демонстрируют различный уровень данного показателя по отношению к различным сверстникам, так как обучаются в сравнительно многочисленных классах. Незрячие подростки с возрастом точнее понимают качества одноклассников, так как обучаются в малочисленных по составу и устойчивых классных коллективах, у них постоянные и устойчивые контакты с одноклассниками и они обладают достаточным объемом представлений о них. Слабовидящие подростки не отличаются точностью в межличностном понимании, так как обучаются в нестабильных классных коллективах и у них нет достаточного объема и глубины представлений об одноклассниках.

При изучении способности к осознанию межличностных отношений в классе и элементов статусной структуры группы получены результаты, свидетельствующие об интенсивном развитии данной способности у школьников с нарушениями зрения на протяжении подросткового периода. Однако достаточного уровня развития данных способностей достигают не более трети подростков с нарушениями зрения. Большинство из них нуждается в помощи для развития этой составляющей социально-перцептивной компетентности в процессе специально организованной коррекционной работы [5].

Мы показали качественные различия в возможностях восприятия и понимания другого человека слабовидящими подростками на основе социально-психологической оценки зрительных возможностей восприятия элементов невербального поведения. При этом было выделено несколько групп среди учащихся школ для незрячих и слабовидящих детей, значительно отличающихся по этим возможностям:

1-я группа – подростки, не имеющие возможности зрительного отражения физического облика, деталей оформления внешности и зрительно воспринимаемых элементов невербального поведения, использующие при восприятии слуховую, ольфакторную и тактильную системы отражения (к ним относятся тотально слепые учащиеся и учащиеся с остротой зрения до 0,02 на лучше видящем глазу, с коррекцией обычными средствами);

2-я группа – подростки, использующие зрительную систему отражения, имеющие возможность воспринимать мимику собеседника лишь на самой близкой дистанции общения, жесты – на дистанции личного общения и позы – на социальной дистанции (к ним относятся учащиеся с остротой зрения 0,03–0,04 на лучше видящем глазу, с коррекцией обычными средствами);

3-я группа – подростки, использующие зрительную систему отражения как ведущую, имеющие возможность зрительно воспринимать мимику на дистанции личного общения, жесты и позы – на социальной дистанции (к ним относятся учащиеся с остротой зрения 0,05–0,09 на лучше видящем глазу, с коррекцией обычными средствами);

4-я группа – подростки, использующие зрительную систему отражения как ведущую, имеющие возможность зрительно воспринимать мимику, жесты и позы на дистанции социального общения (к ним относятся учащиеся с остротой зрения 0,1 и выше) [11].

Для установления закономерностей развития социально-перцептивной компетентности нами был проведен анализ взаимосвязей отдельных показателей социально-перцептивной компетентности и индивидуально-психологических характеристик подростков. В его ходе установлено, что социально-перцептивная компетентность как сложное, многоуровневое образование имеет устойчивую связь с различными индивидуально-психологическими характеристиками человека как субъекта межличностного познания. Выявлено, что у подростков с нарушениями зрения высокий уровень экстраверсии взаимосвязан с объемом представлений о сверстнике, средний уровень экстраверсии – с глубиной представлений; показана взаимосвязь интроверсии и способности к оценке межличностных отношений в группе. Важным результатом явилось установление взаимосвязи высокого уровня нейротизма и точности понимания сверстников у подростков с нарушениями зрения. Следовательно, каждый из выделенных нами показателей социально-перцептивной компетентности обнаруживает связь с определенным уровнем одного из факторов (экстра-интроверсии или нейротизма). Таким образом, в нашем исследовании показано, что не существует жесткой однозначной детерминации показателей социально-перцептивной компетентности какими-либо строго определенными индивидуально-психологическими особенностями. Каждый из факторов может в определенных условиях приводить к позитивному результату в развитии: например, повышенная общительность, открытость, ориентация на окружающих (выраженная экстраверсия) положительно сказывается на объеме представлений о сверстнике, при этом она не связана с глубиной этих представлений и чаще отрицательно отражается на способности к осознанию межличностных отношений в группе. Напротив, эмоциональная неустойчивость, тревожность (высокий нейротизм) положительно связана с точностью межличностного понимания.

Также установлено, что высокий социометрический статус в классе достоверно связан



с точностью межличностного понимания и с глубиной представлений о сверстнике на уровне тенденции. В этом обнаруживается взаимосвязь отдельных показателей социально-перцептивной компетентности и социально-психологических характеристик подростков [12].

Выявленные в ходе изучения показатели социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения могут быть рассмотрены в качестве ориентиров для проектирования личностных результатов образования, в частности на ступени основного общего образования. Следует также отметить, что оценка сформированности социально-перцептивной компетентности должна проводиться с учетом зрительных, индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик подростков, а также тех условий, в которых организуется их обучение.

Заключение

В результате проведенного сопоставления трактовок личностных результатов образования для нормально развивающихся школьников и школьников с ограниченными возможностями здоровья можно говорить о некоторой общности подходов к определению этих результатов, в частности, в сфере общения и взаимодействия с окружающими.

На примере развития социально-перцептивной компетентности школьников с нарушениями зрения выделены показатели ее развития, которые могут быть рассмотрены в качестве личностных результатов образования этих обучающихся. Мы предлагаем на основе социально-психологической оценки зрительных возможностей восприятия школьников с нарушениями зрения учитывать такие показатели социально-перцептивной компетентности, как объем и глубина межличностного восприятия, структура представлений о сверстниках (одноклассниках), дифференцированность и точность межличностного понимания, способность к оценке социально-психологических явлений на уровне первичной группы (класса). Данные показатели могут быть дополнены в ходе последующих исследований.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон РФ № 273-ФЗ. Ст. 5 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 05.11.2015).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 05.11.2015).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 05.11.2015).
4. Малофеев Н. Н., Кукушкина О. И., Никольская О. С., Гончарова Е. Л. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2013. 42 с.
5. Коновалова М. Д. Развитие социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 207 с.
6. Курбанов Р. А. Особенности общения слепых детей в условиях совместной деятельности // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей : тез. докл. X науч. сессии по дефектологии : в 2 ч. М., 1990. Ч. 1. С. 38.
7. Виленская А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей : тез. докл. X науч. сессии по дефектологии : в 2 ч. М., 1990. Ч. 1. С. 12–13.
8. Морозова Е. А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 199 с.
9. Никулина Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса : учеб.-метод. пособие. СПб., 2003. 93 с.
10. Коновалова М. Д. Особенности восприятия и понимания сверстника подростками с нарушениями зрения // Модернизация специального образования : проблемы коррекции, реабилитации, интеграции : в 2 ч. СПб., 2003. Ч. 2. С. 243–247.
11. Коновалова М. Д. Развитие социально-перцептивной компетентности в условиях зрительной депривации // Психология образования : культурно-исторические и социально-правовые аспекты : материалы III Национальной науч.-практ. конф. : в 2 т. М., 2006. Т. 1. С. 86–87.
12. Коновалова М. Д. Развитие социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 22 с.

Planning Personal Educational Outcomes of Visually Impaired Students

Marina D. Konovalova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: mdkonovalova@gmail.com

The paper presents the results of a theoretical analysis of the problem of planning personal educational outcomes of students with special educational needs (SEN) in the context of the development and implementation of the Federal State Educational Standards for General



Education and Federal State Educational Standards for Students with SEN. The paper demonstrates that universal communicative educational actions, social competence, communication skills, and social interaction skills in various situations represent an invariant basis for educational outcomes. Based on an empirical study, the author identified indicators of the development of socio-perceptive competence as one of possible educational outcomes of students with visual impairments. The paper presents an analysis of the correlation between some selected indicators of socio-perceptive competence and individual psychological characteristics of visually impaired adolescents.

Key words: personal educational outcomes, socio-perceptive competence, visually impaired adolescents

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Feder. zakon RF № 273-FZ. St. 5 (On Education in the Russian Federation. Federal Law of the Russian Federation № 273 - FZ. Article 5). *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii* (Ministry of Education and Science of the Russian Federation). Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (accessed 5 November 2015).
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* (Federal state educational standard of general education). Available at: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (accessed 5 November 2015).
3. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Federal state educational standards for children with disabilities) *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii* (Ministry of Education and Science of the Russian Federation). Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (accessed 5 November 2015).
4. Malofeev N. N., Kukushkina O. I., Nikol'skaya O. S., Goncharova E. L. *Kontseptsiya Spetsial'nogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Concept of special federal state educational standards for children with disabilities). Moscow, 2013. 42 p. (in Russian).
5. Konovalova M. D. *Razvitie sotsial'no-pertseptivnoy kompetentnosti podrostkov s narusheniyami zreniya : dis. ... kand. psikh. nauk* (Development of social and perceptual competence of adolescents with visual impairments: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2005. 207 p.
6. Kurbanov R. A. *Osobennosti obshcheniya slepykh detey v usloviyakh sovmestnoy deyatel'nosti* (Features of blind children's communication in joint activities). *Sovremennye issledovaniya po problemam uchebnoy i trudovoy deyatel'nosti anomal'nykh detey: tez. dokl. X nauch. sessii po defektologii: v 2 ch. Ch. 1* (Modern research on abnormal children's learning and work: Theses of reports to X scientific session on defectology: in 2 parts). Moscow, 1990. Pt. 1. P. 38 (in Russian).
7. Vilenskaya A. M. *Nekotorye osobennosti lichnosti uhashchikhsya starshikh klassov shkol dlya slepykh detey* (Some features of personality of students high school for blind children). *Sovremennye issledovaniya po problemam uchebnoy i trudovoy deyatel'nosti anomal'nykh detey: tez. dokl. X nauch. sessii po defektologii: v 2 ch. Ch. 1*. (Modern research on abnormal children's learning and work: Theses of reports to X scientific session on defectology: in 2 parts. Part 1). Moscow, 1990, pp. 12–13 (in Russian).
8. Morozova E. A. *Osobennosti razvitiya emotsional'no-lichnostnoy sfery slabovidyashchikh detey v period podrostkovogo krizisa: dis. ... kand. psikh. nauk* (Features of development of visually impaired children's emotional and personal sphere in adolescent crisis: diss. ... cand. of psychology). Nizhny Novgorod, 2002. 199 p.
9. Nikulina G. V. *Otsenka kommunikativnogo potentsiala invalidov po zreniyu v usloviyakh reabilitatsionnogo protsesssa: ucheb.-metod. posobie* (Evaluation of visually impaired's communicative potential in terms of rehabilitation process: the study guide). St.-Petersburg, 2003. 93 p. (in Russian).
10. Konovalova M. D. *Osobennosti vospriyatiya i ponimaniya sverstnika podrostkami s narusheniyami zreniya* (Features of perception and understanding of peer by adolescents with visual impairments). *Modernizatsiya spetsial'nogo obrazovaniya: problemy korrektsii, rehabilitatsii, integratsii: v 2 ch. Ch. 2*. (Modernization of special education: problems of correction, rehabilitation and integration: in 2 parts). St.-Petersburg, 2003. Pt. 2, pp. 243–247 (in Russian).
11. Konovalova M. D. *Razvitie sotsial'no-pertseptivnoy kompetentnosti v usloviyakh zritel'noy deprivatsii* (Development of social-psychological competence in conditions of visual deprivation). *Psikhologiya obrazovaniya: kul'turno-istoricheskie i sotsial'no-pravovyye aspekty: materialy III Natsional'noy nauch.-prakt. konfi.: v 2 t.* (Educational psychology: cultural-historical and social-law aspects: materials of the 3rd National scientific and practical conference: in 2 vol.) Moscow, 2006, vol. 1, pp. 86–87 (in Russian).
12. Konovalova M. D. *Razvitie sotsial'no-pertseptivnoy kompetentnosti podrostkov s narusheniyami zreniya : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* (Development of social and perceptual competence of adolescents with visual impairments: cand. of psychological sciences author's abstract). Moscow, 2005. 22 p.

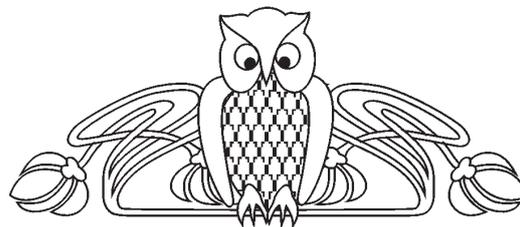


УДК 378.147

ВИРТУАЛЬНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Т. Г. Фирсова

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



Обоснована необходимость расширения границ традиционного образовательного пространства университета, института за счет создания виртуальной среды, организующей учебную, воспитательную, развивающую, мотивационную стороны формирования будущего педагога. Необходимость использования виртуального пространства обоснована реализацией принципов доступности и открытости образования, данными о росте интернет-пользователей в Российской Федерации (на основании результатов исследования программы «Омнибус» компании GfK-Русь). Интернет и социальные сети рассматриваются как важный инструмент формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов. Раскрывается содержание понятия «виртуальный методический кабинет». Показаны критерии эффективности данной методической работы. Описан опыт применения виртуального методического кабинета в процессе подготовки бакалавров и магистров по профилю «Начальное образование» в Саратовском государственном университете.

Ключевые слова: образовательные технологии, компьютерные технологии в высшем педагогическом образовании, виртуальное образовательное пространство, виртуальный методический кабинет, подготовка учителя начальных классов.

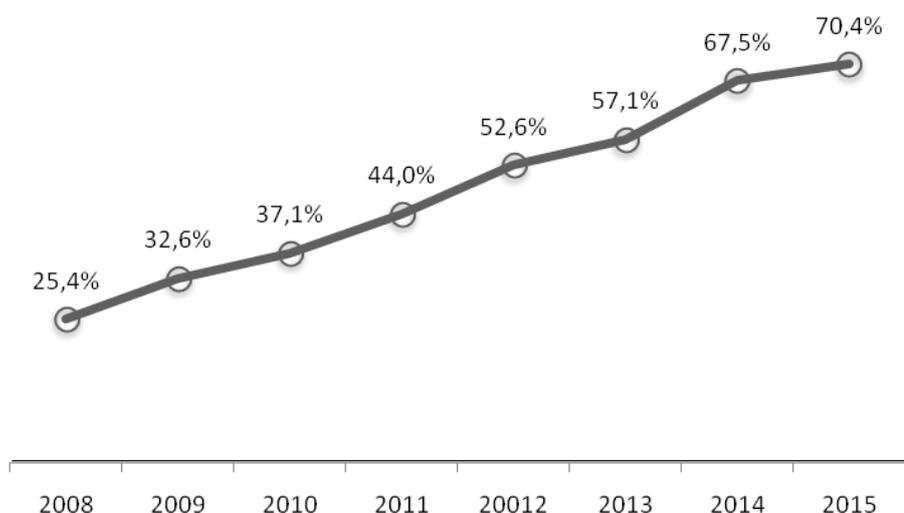
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-16-20

Введение

На современном этапе развития общества и реформирования образования компьютерные технологии активно проникают во все сферы человеческой деятельности. Информационное пространство, созданное с использованием компьютерной техники и сети Интернет, с ее возможностями участия в форумах, чатах, онлайн-конференциях, семинарах, создании различных контентом, становится привычной средой для общения, отдыха, работы, учебы.

По данным программы «Омнибус» компании GfK-Русь, пользователями Интернета являются 84 млн россиян в возрасте от 16 лет и старше. К концу 2015 г. аудитория Интернета в России выросла почти на 4 млн человек. Уровень востребованности Интернета среди населения старше 16 лет достиг 70,4% (в 2014 г. – 67,5%) (рисунок).

Среди молодых россиян (16–29 лет) число пользователей, по данным GfK-Русь, составляет сейчас 97% [1]. Такой рост обусловлен увеличением популярности мобильного Интернета,



Динамика роста интернет-пользователей в Российской Федерации (по данным «Омнибус GfK»)



желания активно выразить себя в социальной сети. Многие эксперты делают ставку на образовательный потенциал популярных социальных сетей.

Студенты XXI в. – «цифровые аборигены» (по М. Пренски) – широко используют различные гаджеты для образовательной деятельности: ноутбуки, планшетные компьютеры, сотовые телефоны. Это повышает их академическую мобильность, учебную мотивацию, креативность. В связи с этим актуальной и неотъемлемой становится компьютеризация образования. Использование компьютерных технологий и виртуального, облачного образовательного пространства создает реальные предпосылки для интенсификации и индивидуализации учебного процесса, позволяет преподавателю не стать «цифровым иммигрантом» (М. Пренски) в условиях информационного общества.

Интернет становится площадкой для открытого общения людей разных стран, культур, городов, профессий. Отказываться от возможностей использования Интернета, социальных сервисов, сетей и сообществ, облачного пространства в конструировании высшего профессионального образования бессмысленно. В условиях открытого обучения границы образовательного пространства давно шагнули за пределы стен университета, института и т.д.

Виртуальное образовательное пространство

По данным исследования Массачусетского университета, 98% высших учебных заведений США имеют свои официальные странички в Facebook, 84% – в Twitter, 86% – в You Tube [2]. В настоящее время подобные показатели в Российской Федерации аналогичны: ведется речь о создании виртуального национального университета ИТ-образования, ведущие научные и образовательные учреждения имеют официальные твиттер-аккаунты (например, официальные твиттер-аккаунты Министерства образования и науки РФ, Саратовского государственного университета). Студенты со всего мира могут подписаться на открытые лекции ведущих специалистов, записаться на онлайн-семинары, посетить образовательный вебсеминар или воспитательный тренинг с помощью нескольких кликов мыши.

Вслед за А. В. Хуторским определим понятие «виртуальное образование» как «процесс и результат взаимодействия субъектов и объектов, сопровождаемый созданием ими виртуального образовательного пространства, специфику которого определяют именно данные субъекты и объекты. Виртуальное пространство не может существовать без коммуникационного процесса между учителем и учеником» [3]. Таким образом,

виртуальная образовательная среда актуализируется лишь в реальных условиях педагогического взаимодействия, порождающего разнообразную деятельность, и существует до тех пор, пока активна порождающая реальность.

Виртуальное образовательное пространство представляет собой интеграцию информационных, коммуникационных и виртуальных технологий, способствует интерактивному управлению процессом освоения знаний, формированию ключевых компетентностей. В. А. Усов справедливо отмечает, что следует использовать виртуальное пространство не только в учебных целях, но и для решения «мотивационной, информационной, обучающей, воспитывающей, профориентационной, коммуникационной, психокоррекционной и развивающей задач, обеспечивающих создание условий для самосовершенствования личности студента» [4].

В Саратовском государственном университете создана благоприятная электронная обучающая среда для студентов и преподавателей: обеспечен доступ к различным научным электронным базам и образовательным ресурсам; на платформе Ipsilon эффективно работает система дистанционного образования; благодаря работе портала балльно-рейтинговой системы оценивания успеваемости, учета результатов аттестации студентов могут быть организованы автоматизированное промежуточное и итоговое тестирование, обучение студента по индивидуальной образовательной траектории.

Виртуальный методический кабинет: содержание понятия

Виртуальный методический кабинет – форма сетевого взаимодействия, интерактивного общения разных субъектов образовательного процесса, виртуальное методическое пространство, позволяющее педагогам обмениваться информацией, высказать свою точку зрения, получить консультацию по интересующему вопросу, поделиться полезными ссылками и собственным позитивным педагогическим опытом, разместить интересные медиаресурсы и т.д. Среди основных достоинств следует отметить: мобильность, доступ к необходимой информации в любое время суток; оперативную методическую помощь молодым специалистам; возможность принять активное участие в методических онлайн-мероприятиях; составление электронной базы образовательных технологий и диагностических инструментов; совместный поиск решения проблем; работу в исследовательских и творческих микрогруппах и макрогруппе.

В публикациях последних лет виртуальный методический кабинет рассматривается как одно из важнейших звеньев информационно-



образовательной среды, способствующих предупреждению и минимизации рисков, связанных с модернизацией современного процесса обучения и воспитания [5, 6]. Данная среда динамично отражает запросы учителей, организуется в режиме профессионального общения, создает реальные возможности построения открытой системы непрерывного образования. Разноуровневая и подвижная структура виртуального кабинета находится в постоянном процессе развития и наполнения, позволяет каждому участнику сообщества найти или смоделировать индивидуальную образовательную «нишу», в которой он наиболее полно сможет реализовать свои профессиональные запросы и возможности, построить траекторию самообразования.

Опыт использования и перспективы

Одним из ведущих компонентов программы будущего учителя начальных классов является его информационная грамотность, готовность к самообразованию. Примеры использования различных компьютерных технологий в процессе изучения отдельных гуманитарных дисциплин будущими бакалаврами и магистрантами профиля «Начальное образование» факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета представлены в одной из работ автора [7].

Студенты в ходе педагогической практики традиционно создают электронное портфолио [8], участвуют в виртуальных педагогических олимпиадах и профессиональных конкурсах, делают учебные видеоролики, создают CDROM-ную энциклопедию (с интерактивным интерфейсом) по детской литературе. Начиная с 2013 г. на платформе интерфейса «ВКонтакте» под руководством автора данной публикации работает виртуальный методический кабинет.

Основными модераторами методического кабинета являются сами студенты, преподаватель выполняет роль фасилитатора, осуществляющего психолого-психологическое сопровождение профессионального становления молодого педагога. Основные задачи данного кабинета:

организация прохождения различных видов практик студентов (на уровне подготовки бакалавров и магистров): предметная (учебная) – педагогическая – научно-педагогическая – научно-исследовательская;

совместная научно-исследовательская работа преподавателя, студентов и учителей начальных классов г. Саратова;

разработка и создание информационных ресурсов по различным образовательным системам начального звена обучения, реализуемым в Саратове и Саратовской области;

участие в дискуссионных панелях (посредством вкладки «Обсуждения»);

систематизация широкого диапазона педагогических техник и практик.

Среди основных задач можно отметить и дальнейшее трудоустройство молодых специалистов, ведь потенциальные работодатели, зарегистрированные в системе, имеют возможность видеть активность, креативность студентов, уровень сформированности их профессиональной компетентности.

Структуризация кабинета и наполнение отдельных рубрик происходит непрерывно, в соответствии с учебным курсом студентов и видом производственной практики.

В рамках предметной (учебной) практики студенты 1-го курса основной акцент делают на создание в рамках кабинета электронного портфолио – портфеля документов, регламентирующих деятельность учителя начальных классов: изучаются нормативная литература и интернет-ресурсы, выявляются особенности наиболее распространенных в Саратовской области образовательных систем начального общего образования, анализируются учебно-методические комплекты по основным учебным предметам. Данная работа является преемственной по отношению к последующей на 3-м и 4-м курсах педагогической практике. Эти знания позволяют студентам в дальнейшем выстраивать свою профессиональную деятельность в зависимости от методологического и методического пространства конкретного образовательного учреждения.

В рамках педагогической практики (3-й и 4-й курсы) методический кабинет пополняется рубриками-блоками «Урочная деятельность», «Внеурочная деятельность», «Внеклассная работа», «Работа с родителями», «Психологический портрет класса». В содержании каждого блока организуется своеобразная электронная база педагогических технологий, техник, приемов и форм работы.

В рамках научно-педагогической практики (1-й курс магистратуры) кабинет пополняется научно-исследовательским блоком, в котором размещаются диагностические инструменты различных психолого-педагогических исследований (анкеты, тесты, опросники и т.д.). Это позволяет расширить базу магистерского исследования, увеличить число респондентов, расширить границы опроса.

В рамках работы в виртуальном кабинете на различных этапах студенты знакомятся с популярными сетевыми сообществами учителей: например, с Содружеством методических объединений (СОМ), Всероссийским @вгустовским интернет-педсоветом, «Интернет-государством учителей», Сетью творческих учителей, «На-



чальной школой», Европейской школьной сетью. В условиях этого виртуального центра участники создают с помощью программы SunRay BookOffice своеобразный педагогический конструктор, позволяющий в дальнейшем моделировать урочную и внеурочную деятельность в соответствии с образовательным контекстом учреждения.

Кроме основных функций виртуальный методический кабинет позволяет организовать мобильное информирование студентов о самостоятельных заданиях, переносе занятий, правилах оформления отчетных документов, сроках подачи и т.д.; делает образовательный процесс открытым (студенты могут размещать свои работы, ставить лайки, голосовать за лучшие материалы); удобен в использовании сервис по созданию мероприятий/встреч (студенты приглашаются на мастер-классы, вебинары, открытые лекции и т.д.). Важно, что студенты регулярно получают индивидуальные и групповые задания, результаты выполнения которых отражаются в публичке. Данная методика стимулирует их к творческой активности, самостоятельной образовательной деятельности.

Заключение

Овладение компьютерными навыками, умение использовать средства Интернета позволяет современному учителю расширить свое информационно-образовательное пространство, создает условия для профессионального роста и самообразования, позволяет использовать информационные ресурсы в своей педагогической деятельности, общаться с коллегами, принимать участие в обсуждении актуальных вопросов, участвовать в различных сетевых мероприятиях и т.д.

Виртуальный методический кабинет – это не просто инновационная форма методической работы, но разноуровневая информационно-образовательная среда, ориентированная на создание необходимых условий для мотивации учителей к самостоятельной познавательной и научно-поисковой деятельности. Такая форма работы актуальна и своевременна в условиях повсеместного внедрения компьютерной техники и телекоммуникаций во все сферы человеческой деятельности.

Практика показывает, что реализация современных форм использования компьютерных технологий в системе образования должна быть частью целостной системы и комплекса мероприятий по развитию единого информационно-образовательного пространства. Виртуальное образовательное пространство выступает уже не столько инструментом, дополняющим систему образования, сколько императивом установления знания нового порядка.

Библиографический список

1. Количество пользователей Интернета в России. URL: http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151 (дата обращения: 02. 02. 2016).
2. *Фещенко А. В.* Социальные сети в образовании : анализ опыта и перспективы развития // Гуманитарная информатика. 2012. № 6. С. 124–134.
3. *Хуторской А. В.* Виртуальное образование и русский космизм// EIDOS-LIST. 1999. Вып. 1–2 (5–6). URL: <http://www.eidos.techno.ru/list/serv.htm> (дата обращения: 21. 11. 2015).
4. *Усов В. А.* Возможности виртуального образовательного пространства в организации саморазвития студентов в вузе : автореф. дис. ...канд. пед.наук. Сочи, 2006. URL: <http://www.dissercat.com/content/vozmozhnosti-virtualnogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-v-organizatsii-samorazvitiya-studentov> (дата обращения: 01. 02. 2016).
5. *Семенова И. В.* Виртуальный методический кабинет как одна из форм организации самообразования педагогов // Методист. 2011. № 9. С. 49–50.
6. *Воробьев М. В.* Виртуальный методический кабинет как базовый элемент функционирования регионального информационно-ресурсного центра по управлению системой дополнительного образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 490.
7. *Фирсова Т. Г.* Из опыта использования компьютерных технологий в подготовке бакалавров и магистров по профилю «Начальное образование» // Информационные технологии в образовании. Саратов, 2015. С. 338–341.
8. *Зиновьева М. П.* Составление портфолио – шаг в профессиональную деятельность учителя начальных классов // Начальная школа. 2011. № 1. С. 117–120.

Virtual Methodological Office as a Means of Developing Professional Competence of Future Teachers

Tatyana G. Firsova

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

The article substantiates the need to expand boundaries of traditional educational space of university and institute through the creation of the virtual environment that organizes training, pedagogical, developmental, and motivational side of development of a future teacher. The necessity of using the virtual space is justified by implementation of the accessibility and openness principles of education, and the data on the growth of Internet users in the Russian Federation (Based on results of the GfK Omnibus study). Internet and social networks are regarded as an important instrument of professional competence formation of the future of primary school teachers. Content of the notion «virtual methodical office» is revealed. Criteria of effectiveness of this methodological work are shown. The experience of applying the methodological office during



the training of bachelors and masters on the profile «Primary education» in National Research Saratov State University is described.

Key words: educational technologies, computer technologies in higher pedagogical education, virtual educational space, virtual methodical office, primary school teachers training

References

1. *Kolichestvo pol'zovateley Interneta v Rossii* (Quantity of Internet users in Russia). Available at: http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151 (accessed 2 February 2016) (in Russian).
2. Feshchenko A.V. *Sotsial'nye seti v obrazovanii: analiz opyta i perspektivy razvitiya* (Social nets in education: analysis of experience and developmental perspectives). *Gumanitarnaya informatika* (Humanitarian Informatics), 2012, no. 6, pp. 124–134 (in Russian).
3. Khutorskoy A.V. *Virtual'noe obrazovanie i russkiy kosmizm* (Virtual education and Russian cosmism). *EIDOS-LIST* (EIDOS-LIST). 1999, iss. 1–2 (5–6). Available at: <http://www.eidos.techno.ru/list/serv.htm> (accessed 21 November 2015) (in Russian).
4. Usov V. A. *Vozможности virtual'nogo obrazovatel'nogo prostranstva v organizatsii samorazvitiya studentov v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Possibilities of virtual educational space in organizing of students' self-development at university: autoref. diss. ... cand. of pedagogy). Sochi, 2006. Available at: <http://www.dissercat.com/content/vozможности-virtualnogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-v-organizatsii-samorazvitiya-studentov> (accessed 1 February 2016) (in Russian).
5. Semenova I. V. *Virtual'nyy metodicheskiy kabinet kak odna iz form organizatsii samoobrazovaniya pedagogov* (Virtual methodics department as one of forms of organizing of teachers' self-education). *Metodist* (Methodist), 2011, no. 9, pp. 49–50 (in Russian).
6. Vorob'ev M. V. *Virtual'nyy metodicheskiy kabinet kak bazovyy element funktsionirovaniya regional'nogo informatsionno-resursnogo tsentra po upravleniyu sistemoy dopolnitel'nogo obrazovaniya* (Virtual methodics department as basic element of functioning of regional informational-resource center of management of additional education system). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2015, no. 2, pp. 490 (in Russian).
7. Firsova T. G. *Iz opyta ispol'zovaniya komp'yuternykh tekhnologiy v podgotovke bakalavrov i magistrrov po profilyu «Nachal'noe obrazovanie»* (From experience of using of computer technologies in training of bachelors and magisters of «Primary education» profile). *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* (Informational technologies in education). Saratov, 2015, pp. 338–341 (in Russian).
8. Zinov'eva M. P. *Sostavlenie portfolio – shag v professional'nuyu deyatel'nost' uchitelya nachal'nykh klassov* (Composition of portfolio is step into professional activity of primary school teacher). *Nachal'naya shkola* (Primary school), 2011, no. 1, pp. 117–120 (in Russian).



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.92

СВОБОДА ТВОРЧЕСТВА И ДЕТЕРМИНИЗМ

Е. И. Кузьмина

Кузьмина Елена Ивановна – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Военный университет Министерства обороны РФ, Москва, Россия
E-mail: kuzminaell1@yandex.ru

Представлен теоретический анализ проблемы диалектического единства свободы творчества и детерминизма – общепсихологического принципа причинной обусловленности, предложенного С. Л. Рубинштейном. Обосновывается «эффект преломления внешнего воздействия через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств». Показано, что свобода творчества и детерминизм взаимодополняют друг друга. Детерминизм является причиной мотивации творческого процесса, подталкивающей человека к поиску неизвестного и усиливающей мыслительную активность. Творческая деятельность открывает новые детерминанты, связи между предметами и явлениями, новые потребности и мотивы, активизирующие познание. На основе рефлексивно-деятельностного подхода, разработанного Е. И. Кузьминой (1992), раскрываются результаты теоретического и эмпирического исследования соотношения свободы творчества и детерминизма.

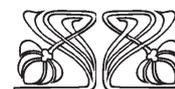
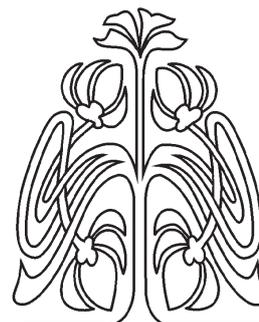
Ключевые слова: свобода творчества, принцип детерминизма и принцип свободы, свобода и ответственность, рефлексивно-деятельностный подход, детерминанты свободы творчества, проблемные ситуации.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-21-34

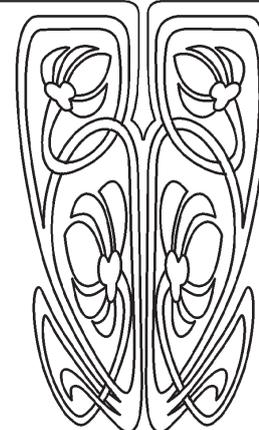
Методологические основания изучения проблемы соотношения свободы творчества и детерминизма

В 1990-е гг. в ходе изучения феномена свободы человека у нас возник особый интерес к проблеме свободы творчества. Были изучены, прежде всего, методолого-теоретические работы С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, а также обобщены труды более тридцати зарубежных и отечественных философов – Р. Декарта, Б. Спинозы, И. Канта, Г. Гегеля и других. Проведено экспериментальное исследование, получившее поддержку Российского фонда фундаментальных исследований, Совета по грантам Президента РФ и государственную поддержку ведущих научных школ (Проект № 02-06-99504). По проблеме свободы были проанализированы работы зарубежных и отечественных психологов. На основании разработанного нами рефлексивно-деятельностного подхода проведено исследование отдельных проявлений свободы – свободы человека от фрустрации, в обучении, выбора ядра коллектива, а также свободы творчества в диадах с демократическим и авторитарным типом взаимодействия в ситуации поэтического и художественного творчества.

В статье раскрывается проблема соотношения свободы творчества и детерминизма. Методологическими основами являются:



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





естественно-научное понимание рефлекторной природы психики как саморегулирующейся системы (Р. Декарт, Б. Спиноза, И. М. Сеченов и др.);

субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна;

культурно-историческая теория Л. С. Выготского;

экзистенциально-гуманистический подход (В. Франкл, К. Ясперс).

Содержание теории С. Л. Рубинштейна и вытекающих из неё принципов (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности) воплощено в формуле «внешнее через внутреннее»: *«При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия <...> ничто в ее развитии не выводимо из внешних воздействий, <...> внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние, через сложившийся у нее строй мыслей и чувств <...> Изучение внутренних психологических закономерностей, обуславливающих психический эффект внешних воздействий, составляет фундаментальную задачу психологического исследования»* [1, с. 209, 269, 275]. Понимание психических явлений как включенных во всеобщую взаимосвязь предметов и явлений мира возводит диалектически трактуемый принцип детерминизма в ранг методологического, значимого для психологического познания.

Развивая в психологии идею И. М. Сеченова о психике как саморегулирующейся системе, С. Л. Рубинштейн отмечает: «В отличие от <...> механистического детерминизма, детерминизм в его диалектико-материалистическом понимании всякое воздействие рассматривает как взаимодействие <...> Общей предпосылкой рефлекторной теории психической деятельности и теории отражения является диалектико-материалистическое понимание детерминизма» [1, с. 49]. Против механистического детерминизма в понимании человека и его свободы выступили русские философы – Н. О. Лосский, иеромонах Антоний, В. С. Соловьев, П. Е. Астафьев и др. По мнению Н. А. Бердяева, природа творчества не может быть объяснима с позиций механистического детерминизма, так как творческий акт человека не может целиком определяться материалом, который даёт мир как обыденная реальность: «Свобода и творчество говорят о том, что человек не только природное существо, но и сверхприродное <...> Человеку субстанциально присуща свободная энергия, т.е. творческая энергия <...> Тайна свободы отрицает всякую замкнутость и всякие границы» [2, с. 153–154].

В своём исследовании мы поставили цель рассмотреть проблему диалектического единства свободы творчества и детерминизма с позиций субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна и вытекающих из неё принципов, а также рефлексивно-деятельностного подхода, разработанного нами на её основе, концепции рефлексии В. Лефевра и ряда философских работ (И. Г. Фихте, Г. Гегеля, И. Канта, экзистенциальных философов – М. Хайдеггера, К. Ясперса, Вл. Соловьева и др.). Рефлексивно-деятельностный подход, подразумевающий единство процессов рефлексии и деятельности в изучении психических явлений, позволяет проводить анализ преодоления противоречия, возникшего при взаимодействии внешних причин и внутренних условий. Теория интеллекта, творчества и одаренности, развиваемая в школах С. Л. Рубинштейна – А. М. Матюшкина и Я. А. Пономарева – Д. В. Ушакова, а также концепция свободы человека, предложенная нами на основе рефлексивно-деятельностного подхода [3, 4], выступают основополагающими для понимания сущности свободы творчества.

Роль рефлексии является чрезвычайно важной для достижения свободы. Благодаря ей человек осознаёт себя как личность, индивидуальность, субъект и, как полагал Вл. Соловьев, стремится утвердить свой духовный центр. Он различал три отношения субъекта к самому себе как носителю сознания: «Во-первых, мы имеем в виду наш первоначальный нераздельный или цельный субъект <...> Во-вторых <...> нашу отдельную сознательную жизнь – проявление или обнаружение нашего духа <...> В третьих, мы можем рефлексировать или возвращаться к себе... и утверждать себя актуально, как единого субъекта, как определенное “Я” <...> это возвращение к себе, рефлексия на себя или утверждение себя в своем проявлении и есть собственно то, что называется самосознанием» [5, с. 92].

Свобода творчества является критериальным показателем мыслительной активности человека: без неё он не сможет преодолеть власть штампов, клише (Ф. Ницше, И. Бродский), идолов познания (Ф. Бекон), подняться над своим природным и индивидуальным «Я» (Ж.-П. Сартр) и осуществлять движение к всеохватывающему (К. Ясперс), иному (Н. А. Бердяев); без свободы открытия, требующего выхода за рамки известного, не произойдёт. Свобода творчества, будучи включённой во всеобщую связь явлений мира, является детерминированной, но не предопределённой так же, как детерминированы, но не предопределены, согласно С. Л. Рубинштейну, сознательное действие и мышление. Обречённость человека на свободу из-за необходимости постоянно совершать экзистенциальный выбор (Ж.-П. Сартр) ещё не гарантирует его об-



речённости на свободу творчества. В этой связи интерес представляет отличие гения от таланта. В своей работе «Смысл творчества» Н. А. Бердяев, полагая, что талант и гений, «в пути которых есть отталкивание от всяких берегов», всё же отличаются друг от друга тем, что «творчество гения есть не “мирское”, а “духовное” делание», и гению присущ «универсальный порыв к иному бытию» [2, с. 179–180].

И, несомненно, всё творчество А. С. Пушкина – «духовное делание», которое обогащает каждого, кто к нему прикоснётся. Он знал про свой божественный дар ещё в годы обучения в Царскосельском лицее: «Задумаюсь, взмахну руками, и мысли плавно потекут», «...И мысли в голове волнуются в отваге, / И рифмы лёгкие навстречу им бегут, / И пальцы просятся к перу, перо к бумаге, / Минута – и стихи свободно потекут». В свободном полёте мысли он испытывал прилив творческих сил, вдохновение, а в «Маленьких трагедиях» в «Моцарте и Сальери» А. С. Пушкин показал вселенскую боль, обиду и отчаяние, бесконечную драму переживаний тех, кто трудится в поте лица над своим творением, но эгоистичен и завидует тому, кто творит гениальное произведение.

А что происходит, когда одаренный переживает кризис творчества? В попытке вновь испытать свободу творчества он может использовать алкоголь и наркотики, или, в лучшем случае, стремится путешествовать, испытывает на себе восточные практики расширения сознания. Если он не будет работать над собой, то может далеко зайти в своих девиациях. По мнению немецкого философа И. Петцольдта, «“Сильный характер” есть вместе с тем и “свободный характер” <...> “Свобода” есть превосходство группы представлений этического комплекса над всеми другими. Если эта группа наиболее сильная, она побеждает все торможения мысли, она не знает никаких “помех”, никакого “принуждения”, никаких колебаний <...> И если человек идёт на поводу своей похоти, проявляет малодушие, то это приводит к разрушению морального комплекса, искривлению души» [6, с. 75].

П. А. Флоренский в своем труде «Столп и утверждение истины» говорит о том, что пребывание души человека во власти эмпиризма и эгоизма лишает её свободы и творчества: «Если сокровище своё Я положило не в своём божественном само-творчестве, прилепилось не к своему образу Божию во Христе, а к своему эмпирическому содержанию, т.е. к условному, ограниченному, конечному и, потому, – слепому, то оно самым делом ослепило себя, лишило себя свободы своей, поработило себя себе и тем самым предварило Страшный Суд. “Для себя” личности обращено к несвободе, к слепому само-утверждению Я; “тупое, мрачное и непреобо-

римое стремление” всецело владеет личностью, и её творческая энергия, её образ Божий ей уже более не нужен, ибо “для себя” выпало из области “самого”, из области сверх-эмпирической свободы и погрязло в рабстве эмпирическому <...> И, чем более старается Я удовлетворить своё слепое хотение, свою бессмысленную, само-утверждающуюся как бесконечное, конечную похоть, тем более распаляется внутренняя жажда, тем яростнее вздымается высоковольтный гнев» [7, с. 190]. Негативные последствия этого выступают основанием вынесения вердикта: «... относительно каждого похотения, поставленного вместо утверждения Истины: *идеал*, т.е. потребность в Бесконечном, будучи проецирован на конечное, создаёт *идол*, и *идол этот губит душу, разделяя “самого” человека от его само-сознания и тем лишая человека свободы*» [7, с. 190].

Проблема диалектического единства свободы творчества и детерминизма представляет интерес для теории и практики. Изредка встречающиеся с начала XXI века «нападки» некоторых психологов на принцип детерминизма, явный или скрытый призыв отказаться от него при изучении человека происходят, скорее всего, из-за отождествления психического детерминизма с механистическим (однозначным, прямым соотношением причины и следствия). Мы не исключаем также и скрытой манипуляции, которая, к сожалению, используется некоторыми психологами для того, чтобы опровергнув какой-нибудь классический тезис, предложить что-то оригинальное, своё, хотя продукт их «творчества» – известное, но пересказанное на новый лад («Да здравствует новая психология!») – провозглашают они не только на конференциях, но и в студенческих аудиториях). За «новым веянием» стоит их попытка отменить принцип детерминизма в психологии, заменив его самодетерминацией и саморегуляцией субъекта, однако абсолютизация того, что является лишь частью целого, – ошибка, которая может дорого обойтись тем, кто в это поверит. Неспособность в целеположении в ходе «прямого и обратного анализа» [3, с. 79] видеть дальше и выше себя, принимать за естественное и благодатное явление действие внешней причины своего самоопределения (будь то случай – «добрый наш попутчик», муза, глас судьбы, божественный глагол) усиливает нарциссизм, тормозит познание и личностный рост. Н. А. Бердяев об этом писал: «Человек, обоготворяющий себя и теряющий своё сыновство Богу, делается всесильным рабом природной необходимости» [2, с. 100]. Вполне логично допустить, что, если стадия авангарда (как в живописи и архитектуре) выступает естественным этапом в развитии психологической науки, но когда при этом обедняется научная идея, а с ней редуцируется понимание человека, и «ку-



бизм» в его видении принимается за истину, то хочется вновь обратиться к классике.

Проблема диалектического единства свободы творчества и детерминизма является не только методологически значимой, но и востребованной для практической работы психолога, работающего в сфере образования, психотерапии, управления, т.е. в тех видах практики, где желательно творчество, креативные специалисты востребованы, осуществляется поиск средств, методов и условий развития способностей самостоятельно и творчески мыслить. С. Л. Рубинштейн писал, что «психические явления, как и любые явления в мире, детерминированы, включены во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира. В своём практическом выражении вопрос о детерминированности психических явлений – это вопрос об их управляемости, о возможности их направленного изменения в желательную для человека сторону. В этом основное значение, основной жизненный смысл вопроса о детерминации психических явлений. Конкретно постичь детерминированность, закономерную обусловленность психических явлений – психической деятельности и психических свойств человека – это значит найти пути для их формирования, воспитания» [1, с. 229]. Согласно субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна, одним из ресурсов развития личности является духовно-личностный потенциал, детерминированный как внешними, так и внутренними причинами. С утверждением принципа детерминизма появляется этический план в изучении свободы. Постановка проблемы свободы и детерминации раскрывает функцию и содержание сознательной регуляции, которая включает осознание окружающего и действия и направлена на его изменение: «Отличительная особенность человека – “детерминированность через сознание”, иными словами, преломление мира и собственного действия через сознание, – вот основное для понимания проблемы свободы человека и детерминации бытия» [1, с. 371].

С развитием сознания увеличивается множество детерминант, влияющих на поведение человека. По мнению С. Л. Рубинштейна, «всякий вообще акт познания мира есть вместе с тем и введение в действие новых детерминант нашего поведения. В процессе отражения явлений внешнего мира происходит и определение их значения для индивида и тем самым его отношения к ним (психологически выражающегося в форме стремлений и чувств). В силу этого предметы и явления внешнего мира выступают не только как объекты познания, но и как двигатели поведения, как его побудители, порождающие в человеке определенные побуждения к действию – мотивы» [1, с. 222]. Таким образом, если появляется что-то новое, затрагивающее человека, то у него

возникают потребности, побуждающие к активности, усиливается стремление к познанию. В своём дневнике, рассуждая о смысле жизни, С. Л. Рубинштейн пишет о том, что «координаты возможностей и реальных деяний человека», что-то преодолевающего (и побеждающего) в своей жизни, «должны быть помещены в другое измерение – целого мира, в котором человек ищет и находит свое место <...> одно теряет, а другое приобретает взамен» [1, с. 488]. Отсюда следует, что на человека, поскольку он – часть целого мира, влияют его закономерности, и он открыт внешним воздействиям – новым виртуальным смыслам и значениям, которые вполне могут выступить детерминантами его поступков, творческих актов, самоопределения. Внешняя детерминация существует, и она не исключает свободу человека и его субъектность в силу того, что он отвечает на внешние воздействия, исходя из особенностей своего внутреннего мира. Именно в связи с участием саморегуляции в познавательной деятельности, способности человека занимать рефлексивную позицию, предвосхищать, осуществлять поиск неизвестного в широком, выходящем за рамки ситуативных предписаний диапазоне виртуальных возможностей, и возникает проблема детерминированности свободы творчества.

Ключевые вопросы проблемы детерминации свободы творчества

В соответствии с теорией Л. С. Выготского, развитие высших психических функций опосредовано знаком, ценностями, социальными отношениями; высшие психические функции не созревают, а развиваются в процессе освоения общественно-исторического опыта; ведущую роль играет обучение. Однако следует отметить, что, сфокусировавшись на развитии психики в процессе обучения, Л. С. Выготский в своей теории не уделил должного внимания значению природных данных, т.е. роли задатков в развитии способностей. Это послужило поводом для разногласия школы С. Л. Рубинштейна и Л. С. Выготского. В культурно-исторической теории феномен одарённости ускользает от объяснительных механизмов развития психики. Почему-то из всего выпуска Царскосельского лицея, при одинаковых для всех условиях обучения вышел только один гений – А. С. Пушкин. Однако не следует забывать, что он много читал с детства, в том числе и по-французски, а к двенадцати годам прочитал всю зарубежную и отечественную литературу, которая была опубликована на русском языке, пользуясь, преимущественно библиотекой дяди – В. Л. Пушкина.

Феномен одарённости порождает много вопросов когнитивного и экзистенциального



планов. Один из них, сформулированный Мари-сом Лиепой, обозначает два смысловых полюса оценки таланта: данный богом талант – награда или испытание? По его мнению, всё, что ведёт человека к творчеству, является наградой, но вся жизнь – испытание. Поскольку искусство является творческим актом, так как дополняет жизнь и расширяет её возможности, и мы обращаемся к нему «в критических точках нашего пути» [8], то правомерно полагать, что существует диалектическое единство свободы творчества и ответственности. М. М. Бахтин считал: «За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы всё пережитое и понятое не оставалось бездейственным в ней <...> Искусство и жизнь – не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности» [9, с. 611–612]. Проблема свободы творчества явилась предметом познания и в философских трудах И. Канта, Г. Гегеля, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др. В культурологии изучается проблема социальной детерминации художественного творчества. Неоценимый вклад в понимание феномена свободы творчества внесли поэты – И. Бродский, О. Мандельштам, М. Цветаева, Б. Пастернак.

В психологическом познании творчества мы опираемся на работы, авторы которых изучают причины возникновения нового в творческом акте, осуществляют поиск механизмов саморазвития интеллектуальной деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Дж. Гилфорд, О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарёв, Д. В. Ушаков, Д. Б. Богоявленская и их последователи). Перспективными для изучения свободы творчества выступают идеи С. Л. Рубинштейна о трансцендировании – выходе за пределы ситуативного содержания решаемой проблемы, Я. А. Пономарева – о логическом и интуитивном пути решения задач, О. К. Тихомирова – о смысловой регуляции мышления, Д. В. Ушакова – о структуре и динамике интеллекта. Следует отметить, что Д. В. Ушаков поставил один из ключевых вопросов проблемы детерминации творчества: возможны ли законы, позволяющие описывать творчество? Вопрос поставлен при рассмотрении им в контексте современной когнитивной парадигмы «детерминизм–случайность–хаос» известного с древности парадокса Сократа, который в диалоге Платона «Менон» сформулирован следующим образом: «Ни тот, кто знает, не станет искать: ведь он уже знает, и ему нет нужды в поисках; ни тот, кто не знает: ведь он не знает, что именно надо искать». Основываясь на теории Я. А. Пономарева, он предположил, что человек может настраивать себя в большей или меньшей степени на детерминистическое функционирование в зависимости

от степени неопределенности ситуации: «Если <...> ситуация является для человека новой и необычной, возникает необходимость развития, формирования оригинальных способов поведения и мышления <...> тогда запускаются менее детерминистические способы функционирования: человек <...> спускается на низшие уровни психологического механизма деятельности» [10, с. 27]. При этом подчеркивается относительный характер случайности, в силу чего «интуитивные догадки случайны относительно сознательного намерения, цели субъекта, однако они детерминированы на другом уровне, и Я. А. Пономарев показал, что это – уровень действия, в котором субъект, помимо цели, получает опыт в результате влияния внешнего мира» [10, с. 28]. Отсюда, как полагает Д. В. Ушаков, возникает вопрос о сходстве и различии представлений Я. А. Пономарева и И. Пригожина [11] об относительном характере случайности.

Рефлексивно-деятельностный подход

Нам представляется, что рефлексивно-деятельностный подход и построенный на его основе рефлексивно-деятельностный анализ феномена свободы личности раскрывают способность человека в рефлексии на противоречие, возникшее в результате столкновения познавательной активности с препятствием в значимой деятельности, переходить на более интенсивный режим и более широкий формат (в пределе «человек–Вселенная») «анализа через синтез» (С. Л. Рубинштейн), позволяющий включать в целеполагание и соотносить в ходе его прямого и обратного движения [3, с. 79] результаты дискурсивного и интуитивного мышления, что, безусловно, обогащает семантическое пространство, смысловое содержание и напор движения мысли, способствует преодолению границ виртуальных возможностей.

Рефлексивно-деятельностный подход «схватывает» движение мысли в заряженном личностью (её интересами, устремлениями и т.п.) поле. «Сила заряда» определяется сложностью решаемой задачи, смыслом её решения для человека, степенью взаимодействия аффекта и интеллекта, верой в собственные силы (что свойственно людям с адекватно высокой константной самооценкой), преодолевающей сомнения в возможности достижения цели. Рефлексивно-деятельностный анализ мыслительной активности человека, встречающей на пути познания нового и преодолевающей границы познания на том или ином уровне деятельности с актуализацией того или иного ранга рефлексии, делает видимым (приоткрывает) не только множество вариантов выбора при преодолении противоречия в ситуации неопределенности, но и направления



движения мысли, её количественные и качественные изменения, возникающие в процессе экзистирования – движения человека к иному. Причем в качестве иного может выступать не только алгоритм решения задачи (множества задач определённой сложности), но и закономерность, сущность познаваемого предмета, то, что в своём пределе называют непостижимым, истиной. Эти перипетии движения мысли (их интерференцию, бифуркацию) на прямом и обратном путях целеполагания в широком пространстве много-многомерных связей между компонентами в структуре сознания нам показывают в своих романах Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, в эссе и лекциях о природе поэтического творчества – И. Бродский.

С позиций рефлексивно-деятельностного подхода *свобода* понимается нами как осознание, переживание и изменение человеком границ пространства своих виртуальных возможностей. Преодоление этих границ (ограничений развития способностей, убеждений, личной позиции на пути самоактуализации) является творческим актом, происходит в мышлении и воображении при решении когнитивных и экзистенциальных задач, открытии человеком нового знания, ценного для культуры. В ходе осознания и деятельности, в единстве процессов рефлексии, переживания и деятельности человек достигает свободы. Осознание свободы возникает в самоопределении и проектировании – построении такого отношения к границам пространства своих виртуальных возможностей, при котором преодолеваются противоречия в самореализации. Обладающий внутренней свободой человек при столкновении с препятствием в значимой деятельности осознает противоречие и поступает по внутреннему убеждению, в соответствии с личными ценностными ориентациями, долгом, ответственностью. Необходимым условием достижения свободы является обращение человека к себе – *рефлексия на противоречие* в «Я-концепции», возникающее в ходе решения задачи, осознание препятствия в собственной деятельности в качестве границы возможностей, которую можно преодолеть.

Исходя из приведенного выше определения свободы, *свободу творчества* можно понимать как осознание, переживание и изменение границ виртуальных возможностей человеком в ходе порождения им нового, оригинального образа, открытия и воплощения в деятельности уникального знания, значимого с точки зрения культуры. В творчестве человек, преодолевая границы единичного, природного «Я», открыт миру и преобразует его на основе диалектического единства свободы и ответственности. Обогащая культуру, он утверждает ценность свободы творчества. Следовательно, в творческой деятельности человек осознаёт границы своих виртуальных

возможностей, делает выбор путей и средств достижения цели, принимает решение, приступает к его выполнению на основе не только знания, умения и навыков, но и единства интеллекта и аффекта в структуре его сознания.

С. Л. Рубинштейн в своём дневнике записал: «Необходимо увидеть величие в том, что кажется малым, – вот она – мудрость сердца. Хрупкость человеческой жизни: ранимость, уязвимость человека <...> И вместе с тем – какое величие! Сколько дерзновения: какое мужество, какая всепроникающая и всепокоряющая сила мысли – главное – какая способность (вот оно – настоящее величие) перед лицом бесконечного нагромождения космических громад, среди рокота стихийных сил, способных в слепом своём бурлении не оставить следа от человечества, – неустанно вновь и вновь с неугасимым сознанием того, что в самом деле значимо, обращаться сердцем, исполненным нежности, и ширящей грудь радости к каждому проявлению того, что засветится в человеческом существе великодушного и милого. Да, в этом, в этом больше всего, настоящее величие человека. В связи с этим же существенны не только прошлые достижения, но проблемность, удивительность бытия, мир как чудесный мир, и малость и величие в нём человека» [1, с. 380–381]. Основное противоречие, по мнению С. Л. Рубинштейна, «есть противоречие морали как ограничения (нормы, запрета) и жизни <...> Прогресс, развитие может заключаться в том, какие это будут противоречия, на каком уровне они будут возникать и как, на каком уровне сниматься» [1, с. 381]. Действительно, какая удивительная интерференция (доходящая порой до бифуркации) происходит в жизни человека, когда он, сталкиваясь с ограничением своей активности, либо тормозит своё движение к цели, останавливается в самореализации, либо прорывается через границы своих возможностей, ощущая полноту жизни в ходе экзистирования. В этих условиях проявляет себя феномен свободы человека и может произойти переориентация в его сознании. Важно, чтобы человек активно и самостоятельно работал с поступающей извне и изнутри информацией, перерабатывал и осваивал её в результате осмысления. По С. Л. Рубинштейну, «общий принцип детерминизма, согласно которому внешние причины всегда действуют через внутренние условия, так что конечный эффект любого внешнего воздействия всегда зависит не только от внешнего воздействия на тело или явление, но и от внутренних его свойств, применительно к человеку неизбежно приобретает и этический смысл – соотношения определения и самоопределения, свободы и необходимости в человеческом поведении» [1, с. 350].

На основании рефлексивно-деятельностного подхода нами сформулирован *принцип свободы*,



согласно которому человек виртуально свободен, «обречён быть свободным» (Ж.-П. Сартр). Онтология свободы, её критериальный показатель – преодоление человеком своих природных границ – с наибольшей полнотой проявляет себя в творчестве, когда человек открывает и создаёт что-то новое, уникальное. При достижении значимой цели (в ходе решения когнитивной или экзистенциальной задачи) он неминуемо сталкивается с противоречиями, которые побуждают его выйти за границы своих виртуальных возможностей.

Принцип детерминизма и принцип свободы

Принцип детерминизма и принцип свободы не исключают друг друга – они едины, но не тождественны, находятся в диалектическом единстве, подобно свободе и ответственности. Вл. Соловьев утверждал: «принцип свободы, в отдельности взятый, имеет только отрицательное значение. Я могу жить и действовать свободно, т.е. не встречая никаких произвольных препятствий и стеснений, но этим, очевидно, нисколько не определяется положительная цель моей деятельности, содержание моей жизни» [12, с. 163]. В. Франкл говорил, что статуя Свободы на восточном побережье США должна быть дополнена статуей ответственности на западном побережье. Эти принципы объединяют субъект, его сознание и деятельность. Они обеспечивают саморегуляцию и определение человеком границ своих виртуальных возможностей. Человек постоянно самоопределяется – работает с границами своих возможностей. Изменению границ возможностей и переживанию в момент их преодоления чувства свободы способствует диалектическая сущность границы (И. Г. Фихте, Г. Гегель, Р. Мэй, К. Ясперс), заключающаяся в том, что она одновременно утверждает реальность и отрицает её, т.е., в соответствии с нормами культуры и требованиями общества, ограничивает активность человека, детерминируя и помещая его в определенные рамки поведения и действия, и в то же время, при определенных условиях (возникновении проблемной ситуации в ходе самоопределения, экзистенциального выбора), может побуждать к выходу за границы своих возможностей, установленных самим человеком или кем-либо.

Принцип детерминизма и принцип свободы в своей совокупности являются эвристическими для поиска внешних и внутренних детерминант свободы творчества. Эти принципы открывают реальные возможности изучения трансцендирования (выхода за границы предзаданного) в творчестве, при решении проблемной ситуации. На основании субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна и рефлексивно-деятельностного подхода при анализе возникновения

и преодоления препятствия (противоречия) на разных уровнях деятельности (мотивационно-потребностном, целеполагания, целереализации, оценочном) можно выделить взаимосвязанные *внутренние и внешние детерминанты свободы творчества*. К *внутренним* относятся: стремление к познанию истины, противоречие, границы виртуальных возможностей, самоотдача, любовь как высшее духовное чувство, побочный продукт творческой деятельности, радость открытия, успех, адекватно высокая постоянная самооценка, самоэффективность, осознание себя творческим, ответственность; к *внешним* – диалог, культура и динамика речи, символ, смысл, знак, опосредствующий деятельность, слово – «божественный глагол» (А. С. Пушкин).

Мы не исключаем того, что существует множество детерминант, их список может быть гораздо шире, представленного здесь. Их подробное рассмотрение вряд ли возможно в рамках одной статьи, поэтому мы ограничимся некоторыми примерами, но прежде чем сделать это, следует обратить внимание на две закономерности. Первая связана с особой значимостью границ виртуальных возможностей, выступающих необходимым условием свободы творчества. Они могут быть разными в зависимости от противоречия в структуре деятельности, переживаемого человеком, столкнувшимся с препятствием познавательной активности: границы установки, своих представлений, первоначальных целей, собственных и чужих ситуативных требований, критериев оценок и т.д. Вторая закономерность заключается в единстве внешних и внутренних детерминант свободы творчества. Одним из примеров этого является взаимовлияние самоэффективности и социальных институтов, поддерживающих или тормозящих творчество. Проблема «художник-общество» (в более частном выражении – «поэт и толпа») имеет давнюю традицию и междисциплинарный характер (философский, психологический, культурологический) рассмотрения. Для феноменологического уровня анализа этой проблемы, в первую очередь, интересно определить роль самоэффективности в творческом процессе. Согласно результатам проведенной нами теоретической и эмпирической работы, она выступает дополнительной мотивацией свободы творчества [13, 14]. Самоэффективность – это не только вера в себя и уверенность в себе, чувство собственного достоинства, но и радость в жизни – одно из условий субъективного благополучия. Духовный труд, мировоззрение, работа ума выступают теми внутренними силами, которые укрепляют веру в свои способности, дают дополнительную мотивацию творческой активности личности. Мы согласны с мнением специалиста по проблеме детерминации процесса социализации личности Р. М. Шамяниной, полагающего, что «в станов-



лении субъективного благополучия немалую роль играют внешние в отношении личности инстанции, среди которых наиболее значимыми являются те институты, которые обеспечивают социализацию ребенка, подростка, взрослого на разных уровнях и обстоятельствах жизни. Так или иначе они создают не только установочные комплексы относительно норм, но и личностные конструкты, которые можно квалифицировать как комплекс “самоэффективности”, успешности» [15, с. 63–64].

Мысли о творчестве, высказанные поэтами, художниками, пытавшимися разобраться в его сущности, источнике, условиях, являются важными для исследователя свободы творчества. Так, в стихотворениях А. С. Пушкина нам открывается множество векторов анализа творческого акта, свободного по своей природе: вдохновение и его источник, свободный выбор поэтом предмета своих песен, особенности импровизации, «божественный глагол».

*Пока не требует поэта
К священной жертве Аполлон,
В заботах суетного света
Он малодушно погружен...
Но лишь божественный глагол
До слуха чуткого коснётся,
Душа поэта встрепенётся,
Как пробудившийся орёл...*

А в стихотворении «Пророк» он пишет о миссии поэта:

*Встань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею моей,
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей.*

В повести «Египетские ночи» А. С. Пушкин утверждает, что «поэт сам избирает предметы для своих песен» и толпа не имеет права управлять его вдохновением, в противном случае творчество угасает. Это ярко показано Н. В. Гоголем в повести «Портрет». Искусство для талантливых людей является смыслом жизни, важнейшей общечеловеческой ценностью. Роман «Доктор Живаго», как и вся жизнь Б. Пастернака и его поэзия, посвящен свободе творчества.

*Цель творчества – самоотдача,
А не шумиха, не успех.
Позорно, ничего не знача,
Быть притчей на устах у всех...*

Рассматривая проблему единства свободы творчества и детерминизма, можно обратиться к эссе И. Бродского, который поставил перед исследователями творчества, на наш взгляд, один из ключевых методологических вопросов о различении вероятностной природы поступка творческого человека, действующего «вопреки», и исторического принципа детерминизма с его формулой «потому, что». Он двигался в познании природы творчества в феноменологическом

направлении так же, как П. Тиллих (мужество быть вопреки ограничениям), Р. Мэй (мужество творить, борьба с тем, что ограничивает), В. Франкл (поиск человеком смысла). Он считал, что «художник – орудие божественного». Будучи в эмиграции, на занятии со студентами, в ходе проведения анализа стихотворений он уделял особое внимание детерминантам свободы творчества, о чём свидетельствуют и его эссе, посвященные литературному творчеству, искусству, культуре. Нам неизвестно, читал ли И. Бродский труды философов-экзистенциалистов, ещё менее вероятным представляется его знакомство с психологической теорией мышления Я. А. Пономарева, однако в эссе о прошлом и настоящем в русской литературе он высказывает идеи о соотношении сознательного и неосознаваемого в литературном творчестве, о роли побочного продукта в движении поэтической мысли, проводит психологический анализ особенностей и механизмов поэтического творчества, его детерминант, приоткрывающий природу свободы творчества; в их числе: единство лирического и дидактического начал в поэзии; феномен добровольной отдачи себя власти стихий – энергии речи и слова, выступающего в качестве средства, которое может самостоятельно выбирать новые цели; динамическая природа поэтической речи; рифма, на которую «натывается» и «всплескивается» сам язык – «освобожденная стихотворная масса»; «крайность» (дедуктивная, эмоциональная, лингвистическая), за которую идёт поэт, постигая суть предмета; приоритет законов ремесла над историческим опытом художника; «навык отстранения как предпосылка творчества», выход за пределы самого себя, взлёт по духовной вертикали; «побочный продукт», меняющий первоначальную цель и логику стихотворения; «стилистический маятник, раскачивающийся между пластичностью и содержательностью»; «душевная оптика» поэта – мировоззрение, совесть, душа как наставник стиха.

При анализе стихотворения О. Мандельштама «С миром державным я был лишь ребячески связан...» И. Бродский раскрывает *механизм творчества*, показывает, как и за счет чего осуществляется целеобразование и, соответственно, движение к новому: «Интонация отрицания как бы перевыполняет норму (требуемую) и перехлестывает параметры информации, приближаясь к исповеди. Цель забывается, остаётся только динамика самих средств. Средства обретают свободу и сами находят подлинную цель стихотворения» [16, с. 61]. При этом может произойти «лирический и дидактический взрыв», и появляется новая тема в стихотворении. «Поэтическая речь – как и всякая речь вообще, – пишет И. Бродский, – обладает собственной динамикой, сообщающей душевному движению то ускорен-



ние, которое заводит поэта гораздо дальше, чем он предполагал, начиная стихотворение. Но это и есть главный механизм (соблазн, если угодно) творчества <...> Речь выталкивает поэта в те сферы, приблизиться к которым он был бы иначе не в состоянии <...> И происходит это выталкивание со стремительностью необычайной: со скоростью звука, – высшей, нежели та, что даётся воображением или опытом <...> душа певца не столько совершенствуется, сколько пребывает в постоянном движении <...> поэтическая концепция существования чуждается любой формы конечности и статики» [16, с. 81–82]. Поэты обладают «душевной оптикой», понимаемой как «качество зрения, определяемое метафизическими возможностями индивидуума, которые, в свою очередь, являются залогом бесконечности» [16, с. 98]. Как это перекликается с позицией Моцарта, полагавшего, что за творчеством стоит Вселенная, а также идеями К. Ясперса о движении к всеохватывающему, Н. А. Бернштейна – об универсальном порыве к иному бытию, М. Хайдеггера о поэтическом творчестве? Анализируя творчество Гёльдерлина, Хайдеггер определяет поэзию как установление бытия посредством слова и раскрывает орфическое, по своей природе, призвание поэта, который видит «просветы» бытия, открывает людям смыслы и перспективу развития.

В некоторых произведениях мы обнаруживаем единство свободы творчества и детерминизма через детерминирующее влияние *значимого другого* на движение мысли. Идентификация со значимым другим, эффект перевоплощения ярко просматриваются в стихотворении А. С. Пушкина «Андрей Шенье», в котором сформулировано предназначение поэта – быть со своим народом, выражать его чаяния. Для анализа творчества М. Цветаевой И. Бродский выбрал стихотворение «Новогоднее», посвященное А. Рильке, где она «смотрит на мир, и в том числе – на себя, не своими, но его глазами: т.е. со стороны <...> извне – оттуда, где душа поэта ещё не побывала» [16, с. 94, 98]. Приём идентификации, позволяющий проникнуть во внутренний мир другого человека, входит и в систему К. С. Станиславского, который требовал от актеров на сцене вживаться роль так, чтобы персонаж оживал: в этом – искусство актера – В. Высоцкого, О. Янковского, Е. Миронова, М. Ульянова, И. Смоктуновского, С. Юрского А. Тарасовой, Ю. Борисовой и др.; в такой театр будут приходить люди. Это один из ответов на вопрос, почему искусство влияет на человека.

Свобода творчества – сложный феномен, изучать который интересно и важно для образовательной практики – развития творческих способностей, самостоятельности в решении задач, свободного ума учащихся. На первый взгляд,

свобода личности в целом, а также творческий процесс и свободный ум, который его инициирует и развивается в нём, – не детерминированы. Но это иллюзорное представление может иметь негативные последствия. Как иллюзия контроля, сопровождающаяся признанием тотальной власти детерминизма в жизни и достаточности самодетерминации для достижения свободы, так и иллюзия индетерминизма, отрицающая действие причинно-следственных связей, толкают человека на путь вседозволенности. С укреплением убеждения в том, что человек является полноправным автором своих действий и хозяином собственной жизни, снижается чувство ответственности. Духовно богатый, культурный человек всегда, при любых обстоятельствах опосредован и движим общечеловеческими ценностями. И если в какое-то мгновение экзистенциального выбора, в ситуации бифуркации, он совершает что-то, что ему кажется беспричинным, случайным, не связанным с его индивидуальными особенностями личности и качествами ума, то это ещё не говорит о том, что причина его поступка отсутствует. Она может быть найдена в другой грани человеческого бытия («в другом причинном ряде», как полагал И. Пригожин), например, в опыте человека, системе его межличностных отношений, в проектировании цели и последствий поступка, ценностной сфере, особенностях состояния.

Нам представляется, что теория катастроф Р. Тома и теория динамических процессов равновесных структур И. Пригожина приоткрывают механизмы не только выбора, но и свободы творчества, и в целом – процессов экзистирования (выхода за пределы своих возможностей) и трансцендирования (движения к иному). Случайная встреча с неожиданным явлением, эмоция удивления, задача, дальняя ассоциация, порождающая смысловую волну, приводящая к конфликту смыслов и появлению нового, переживание противоречия, подсказка, инсайт, вдохновение и т.п. – всё это детерминанты динамики мышления и свободы творчества.

Свобода творчества рассматривается нами в связи с изучением *развития мышления*. Мышление как непрерывный процесс целенаправленного, опосредованного, обобщенного отражения мира, осуществляемого человеком с помощью языка, само по себе не возникает, его надо развивать. Аристотель говорил, что всякое человеческое познание начинается с удивления. Однако надо иметь много ума, чтобы что-то не понять, задать вопрос, задуматься, испытать познавательную потребность: «И то, что понятно Вагнеру, то загадка для Фауста» (А. Герцен). В ходе знакомства с новым материалом (в процессе обучения) важно увидеть что-то противоречивое, усомниться, узреть вопрос, понять его сущность.



По всей вероятности, правильно поступает тот учитель, который ставит пять баллов ученику за один проблемный вопрос.

Постановка проблемных ситуаций в обучении – метод развития свободы творчества

По нашему мнению, одним из эффективных методов развития свободы творчества является метод постановки проблемных ситуаций в обучении [4, 6, 17]. С помощью проблемного обучения, выступающего мощным средством развития природных задатков и способностей, развивается свободный ум, без которого невозможна свобода творчества, повышается интерес к учебной деятельности. И чем больше человек сталкивается с противоречиями, решает задачи когнитивного и экзистенциального планов, тем больше шансов, что природные задатки разовьются, быстрее идет развитие его способностей, повышается эффективность деятельности. Через преодоление трудностей человек познаёт и развивает мир и себя в этом мире. Иными словами, диалектическое единство свободы и детерминизма в структуре сознания способствует развитию духовного потенциала личности.

Метод постановки проблемных ситуаций разрабатывали с начала 1970-х гг. А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, в работах которых определены сущность, психологическое содержание (структура) и виды проблемных ситуаций. Выявлено, что проблемная ситуация возникает в результате постановки проблемного вопроса, когда появляется что-то новое, необычное, тревожащее (что-то не так!), а прежние пути и способы решения оказываются недействительными. Учащиеся сталкиваются с препятствием в познании, переживают противоречие, у них появляется потребность осуществить поиск алгоритма решения задачи, найти неизвестное.

С самого начала преподавательской деятельности с середины 1980-х гг. в Ульяновском государственном педагогическом институте (УлГПИ) и филиале МГУ им. М. В. Ломоносова в г. Ульяновске, а в настоящее время в Военном университете Министерства обороны (ВУ МО) РФ на занятиях совместно со студентами и курсантами мы используем метод проблемных ситуаций. В УлГПИ в течение пятнадцати лет нами совместно с ведущим преподавателем психологии на физико-математическом факультете, доцентом З. В. Кузьминой проводился естественный эксперимент по развитию мышления и креативности у студентов этого факультета. В исследовании приняли участие более 1170 студентов – студенческих групп, составляющих потоки по 100 человек, на которых проводились занятия по психологии. Результаты ульяновского эксперимента свидетельствуют о том, что подго-

товленные на высоком психологическом уровне к своей профессии выпускники физико-математического факультета владеют инновационными методами обучения, в том числе методом постановки проблемных ситуаций. В настоящее время мы видим плоды своего труда – Ульяновская область славится высоким уровнем преподавания математики; выпускники школ легко поступают в университеты. Опыт проведенного нами экспериментального исследования развития мышления в процессе обучения представляется полезным для специалистов в сфере образования на современном этапе его модернизации в России, решения государственно важной задачи по подготовке выпускников, способных самостоятельно и творчески мыслить, быть успешными в своей профессиональной деятельности.

Метод постановки проблемных ситуаций на занятиях используется нами и в ходе обучения курсантов военно-психологического факультета ВУ МО РФ. С каждым годом банк проблемных ситуаций пополняется. Приведем несколько фрагментов практического занятия по теме «Мышление»: студентам и курсантам предлагается решить следующие задачи проблемного типа, которые трансформируются в проблемные ситуации.

1. Задача С. Л. Рубинштейна: «При каких условиях биссектриса может быть медианой? И при каких условиях она может быть секущей?» [18]. По С. Л. Рубинштейну, поскольку изображение связано с мышлением, то движение мысли осуществляется в силу того, что, включая объекты мысли в новые связи, мы выявляем в них новые свойства, и они выступают в новом качестве, в новых понятийных характеристиках. Он называет этот процесс «вычерпыванием из объекта нового содержания». Например, прямая, выступающая в условиях задачи как биссектриса, включаясь в новые связи и фигуры и, таким образом, в отношении с новыми элементами, с которыми она не соотносилась в условиях задачи, выступает как медиана, затем как секущая при параллельных прямых и т.д.

2. В стихотворении А. С. Пушкина «Движение» есть «изюминка», которую нужно разгадать.
*Движенья нет, сказал мудрец брадатый.
Другой смолчал и стал пред ним ходить.
Сильнее бы не мог он возразить;
Хвалили все ответ замысловатый.
Но, господа, забавный случай сей
Другой пример на память мне приводит:
Ведь каждый день пред нами солнце ходит,
Однако ж прав упрямый Галилей.*

Учащимся предлагается ответить на вопрос: в чём заключается остроумие Пушкина? В чем замысловатость его ответа на историю с мудрецами? При анализе можно использовать содержание теории мышления С. Л. Рубинштейна,



его понимание «нерва процесса мышления». При этом становится понятным, что в новой системе отношений (в трехмерном пространстве, по сравнению с двухмерным) появляется новое качество движения – его относительность.

3. Мыслительные процессы.

1) Решите уравнение (письменно):

$$90 \times 60 : 60 = ?$$

2) По аналогии с первым уравнением сами составьте ещё два.

3) Дайте психологический анализ решения всех уравнений с точки зрения основных мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование). Поясните, где и как производился анализ (разделение целого на части, на отдельные действия), синтез и т.д. Допустим, что учащиеся выполнили задание – нашли принцип решения задачи (алгоритм), получили ответ. Однако если алгоритм решения найден и задача решена, то этого ещё недостаточно. Почему недостаточно? – могут спросить студенты. Здесь возникает проблемная ситуация: Что необходимо сделать, чтобы задание было выполнено до конца? Найти искомое! В процессе анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования они делают вывод – формулируют правило: Если число увеличить и уменьшить в одинаковое количество раз, то оно не изменится.

По большому счету, интеллект, преобразующий значимую деятельность в свободное творчество, ведёт ученого, мыслителя, художника через препятствия к познанию законов природы, техники, человека, приближает к истине. Так, Д. И. Менделеев открыл не только принцип (алгоритм) составления периодической таблицы химических элементов на основе атомного веса и валентности, но и закон меры весов – фундаментальный закон природы.

Обычно первые два года после окончания вуза выпускники адаптируются, приобретают опыт работы в школе, а потом начинают заниматься поиском новых методов. Наши студенты, поскольку они все годы в вузе обучались психологии, пришли в школу готовыми к инновациям с первых дней своей работы.

Поскольку только свободный может воспитать свободного (Ф. Ницше), то те учителя, которые ценят свободу творчества (выступающую компетенциальной способностью в профессиональной деятельности учителя), могут воспитать свободно мыслящих и творческих выпускников школ и вузов. Подготовка преподавателей с развитыми академическими способностями и свободным умом позволяет решать проблему повышения интеллектуального потенциала, культуры, экономики и качества жизни граждан нашей страны. Свобода творчества, которая развивается на занятиях психологии у курсантов военно-психологического факульте-

та, является востребованной в профессиональной деятельности психолога воинской части.

Помимо проблемных ситуаций мы используем и другие методы развития свободы творчества в рамках тренинга. В экспериментальной работе со студентами с помощью модифицированных нами гештальт-техник «Великий художник – ученик» [4] и «Вселенная» [13, 14] так же, как и при решении проблемной ситуации, удалось выявить диалектическое единство свободы творчества и детерминизма. При выполнении задания совместного рисования («учитель» рассказывает сюжет будущей картины, «ученик» воплощает его) участники эксперимента в условиях демократического стиля взаимодействия выходили из роли исполнителя, становились единомышленниками; у членов диады наблюдались: слияние, свобода совместного творчества, доверие, увлеченность, динамичное совместное развитие сюжета, чувство самоэффективности. Так, на рисунке «Краем глаза» курсантом, играющем роль ученика, отражена идея урбанизации, ухода человека от природы; нет людей, машин, движения, много одинаковых десятиэтажных домов с пустыми окнами, мало деревьев, а на обратной стороне рисунка он крупным каллиграфическим почерком написал: «Сие творение – дело рук величайшего художника и творца»; далее следовали его фамилия, имя и отчество, подпись и мелким шрифтом – фамилия и имя его учителя – «Великого художника». В рисунках, выполненных при авторитарном стиле управления, как правило, проявляются: напряжение, эффекты выученной беспомощности или бунта, гештальт-сопротивления (ретрофлексия, интроекция, инкапсуляция, растворение ядра). Рисунок свидетельствует о неудовлетворенности контактом и отсутствии творчества. Одна из студенток, выполнявшая роль авторитарного художника, при обсуждении рисунка воскликнула: Я поняла, что никогда не буду авторитарным учителем. Это не моё!

В исследовании свободы поэтического творчества с помощью техники «Вселенная» многие студенты (и курсанты) смогли выйти за рамки привычной прозы и рационального изложения своих мыслей – выразили их в стихотворной форме. Им удалось прорваться к иному, всеохватывающему, найти идею и «лететь на крыльях фантазии», не теряя чувства ответственности за достойное выражение мысли, стремления сказать что-то своё, интересное не только самому себе, но и другим.

Заключение

Исследование проблемы свободы творчества и детерминизма, предпринятое нами, является продолжением изучения свободы человека. В докторской диссертации «Рефлексивно-деятель-



ностный анализ феномена свободы личности», научный уровень которой был высоко оценен ведущей организацией (МГУ), оппонентами, председателем – В. В. Рубцовым и членами диссертационного совета Психологического института Российской академии образования, впервые обобщены философские и психологические работы, посвященные свободе. Мне повезло в течение двенадцати лет подряд проводить спецкурс «Психология свободы» со студентами различных вузов (в пединститутах Москвы, Калуги, Ульяновска) и курсантами ВУМО РФ. Дисциплина введена в учебный план Министерства образования РФ.

Исследование экзистенциального по своей природе феномена свободы и такой закономерности, как диалектическое единство свободы творчества и детерминизма органично встраивается и в решение актуальной проблемы подготовки профессионала, развития у него профессионально важных компетенций, в число которых входят интеллект и креативность. Предложенная С. Л. Рубинштейном идея изучения самоопределения человека в контексте его жизненного пути является методологически богатой и универсальной для исследования индивидуальных особенностей личности, в том числе – свободы творчества. Имея биологические корни, она (как и свободный ум) развивается в процессе обучения и решения когнитивных и экзистенциальных задач, которыми так богата жизнь. Нам импонирует перспектива изучения интеллекта, предложенная Д. В. Ушаковым: «Задача понять интеллект в контексте жизненного пути человека. В начале жизненного пути интеллект присутствует как способность, на основе которой происходит постепенное становление интеллектуальных способностей ученого или руководителя, писателя или инженера. Другими словами, в современном обществе из интеллектуальной способности молодого человека должен вырасти интеллект профессионала. Именно последний является условием развития человечества, из чего вытекает особый интерес к процессам преобразования способностей в компетентности» [19, с. 6].

Использование проблемного метода с целью развития мышления и свободы творчества представляется актуальным и перспективным для совершенствования процесса обучения и решения задач, поставленных на государственном уровне по подготовке квалифицированных кадров. Страна нуждается не только в успешных (в силу своего опыта) в своей профессии работах, но и в специалистах экстракласса, интеллектуально развитых, способных к творчеству, движению к неизвестному, познание которого значимо для сохранения и развития культуры. Д. В. Ушаков констатирует, что «общий интеллект является

сегодня наиболее сильным из известных психологии предикторов индивидуальных профессиональных достижений» [19, с. 14]).

Вместе с методом постановки проблемных ситуаций на занятиях используются диагностические методики по изучению индивидуальных особенностей личности и качеств ума (интеллекта – креативности, ригидности – гибкости, абстрактности и т.д.), а также мозговой штурм, деловая игра, дискуссия, психотехники по осознанию личной свободы и ответственности. Проблемное обучение – ежедневный творческий труд и основная задача тех, кто посвятил свою жизнь психологии.

Колоссальное значение в развитии творческих способностей имеет не только обучение, но и чтение художественной литературы (произведений У. Шекспира, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Н. В. Гоголя, А. П. Чехова, Б. Пастернака, Х. Л. Борхеса, Р. Шекли, А. и Б. Стругацких и др.), посещение театра. Велика роль музыки в развитии интеллектуального и духовного потенциала личности.

В ходе анализа проблемы диалектического единства свободы творчества и детерминизма нам удалось заглянуть во внутренний мир человека, приоткрыть природу его творчества. При столкновении с препятствием и переживании противоречия повышается активность личности. Посредством рефлексии в сознании художника удерживаются противоречивые смыслы: сталкиваясь, они рожают новые идеи, которые вдохновляют художника на новый виток в познании. В результате взаимодействия внешнего и внутреннего появляется *новое*; возникает потребность к познанию, усиливаются активность и мотивация, ведущие к самоактуализации личности. Психика – саморегулирующаяся система. Свобода творчества и детерминизм диалектически связаны друг с другом, подобно тому, как едины, но не тождественны свобода и ответственность.

Библиографический список

1. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 512 с.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества : опыт оправдания человека. М., 2011. 670 с.
3. Кузьмина Е. И. Психология свободы. М., 1994. 195 с.
4. Кузьмина Е. И. Свобода человека : теория и практика : учеб. пособие. СПб., 2007. 336 с.
5. Соловьев В. С. Собр. соч. : в 10 т. 2-е изд. СПб., 1912. Т. 3. 440 с.
6. Петцольдт И. Введение в философию чистого опыта. Определенность души / пер. с нем. СПб., 1910. 344 с.
7. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины : опыт православной теодицеи. М., 2005. 633 с.



8. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1986. 574 с.
9. *Бахтин М. М.* Искусство и ответственность // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской. М., 2009. С. 611–612.
10. *Ушаков Д. В.* Творчество – общесистемный взгляд // Творчество : от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. М., 2011. С. 21–33.
11. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. М., 1986. 432 с.
12. *Соловьев Вл. С.* Соч. : в 2 т. М., 1988. Т. 2. 822 с.
13. *Кузьмина Е. И.* Единство эмоционального и интеллектуального – дополнительная мотивация свободы творчества. Ч. I // Сибир. психол. журн. 2014. № 52. С. 18–30.
14. *Кузьмина Е. И.* Единство эмоционального и интеллектуального – дополнительная мотивация свободы творчества. Ч. II // Сибир. психол. журн. 2014. № 53. С. 53–64.
15. *Шамионов Р. М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.
16. *Бродский И. А.* Власть стихий. Эссе. СПб., 2012. 224 с.
17. *Кузьмина Е. И.* Постановка проблемных ситуаций – метод развития мышления и свободы творчества // Психология когнитивных процессов : сб. ст. / под ред. В. В. Селиванова. Смоленск, 2015. С. 72–85.
18. *Рубинштейн С. Л.* Принцип детерминизма и психологическая теория мышления // Вопр. психологии. 1957. № 5. С. 57–66.
19. *Ушаков Д. В.* Психология интеллекта и одаренности. М., 2011. 464 с.

Creativity Freedom and Determinism

Elena I. Kuzmina

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
14, B. Sadovaya str., Moscow, 123001, Russia
E-mail: kuzminael1@yandex.ru

The paper presents a theoretical analysis of the problem of dialectical unity of creativity freedom and determinism – a general psychological principle of causality proposed by S. L. Rubinsteyn. The paper provides a rationale for «a refraction effect of external influence through the subject's mental state, through his established mindset and feelings». It is shown that creativity freedom and determinism are mutually reinforcing. Determinism provides a cause of motivation for the creative process, which encourages a person to look for the unknown and enhances a person's mental activity. Creative activities reveal new determinants, relationships between objects and phenomena, new needs and motives that activate cognition. Based on the reflexive activity approach, developed by E. I. Kuzmina (1992), the paper presents the results of a theoretical and empirical study of the correlation between creativity freedom and determinism.

Key words: creativity freedom, principle of determinism and principle of freedom, reflexive and activity approach, determinants of creativity freedom, problem cases.

References

1. Rubinshteyn S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* (Being and consciousness. Human and world). St.-Petersburg, 2003. 512 p. (in Russian).
2. Berdyaev N. A. *Smysl tvorchestva: opyt opravdaniya cheloveka* (Sense of creation. Human excuse experience). Moscow, 2011. 670 p. (in Russian).
3. Kuz'mina E. I. *Psikhologiya svobody* (Psychology of freedom). Moscow, 1994. 195 p. (in Russian).
4. Kuz'mina E. I. *Svoboda cheloveka: teoriya i praktika: ucheb. posobie* (Human's freedom: theory and praxis: the study guide). St.-Petersburg, 2007. 336 p. (in Russian).
5. Solov'ev V. S. *Sobranie sochineniy: v 10 t.* (Collected edition in 10 vol.) 2nd ed. St.-Petersburg, 1912. Vol. 3. 440 p. (in Russian).
6. Pettsol'dt I. *Vvedenie v filosofiyu chistogo opyta. Opredelelennost' dushi* (Introduction into philosophy of clear experience. Definiteness of soul). St.-Petersburg, 1910. 344 p. (in Russian, trans. from German).
7. Florenskiy P. A. *Stolp i utverzhdenie istiny: opyt pravoslavnoy teoditsei* (Pillar and confirmation of verity. Experience of orthodox theodicy). Moscow, 2005. 633 p. (in Russian).
8. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya iskusstva* (Psychology of art). Moscow, 1986. 574 p. (in Russian).
9. Bakhtin M. M. *Iskusstvo i otvetstvennost'* (Art and responsibility). *Psikhologiya lichnosti* (Personal psychology). Eds. Yu. B. Gippenreyter, A. A. Puzyrey, V. V. Arkhangel'skaya. Moscow, 2009, pp. 611–612 (in Russian).
10. Ushakov D. V. *Tvorchestvo – obshchesistemnyy vzglyad* (Creation – general-systematic sight). *Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovaniy k sotsial'nyim i kul'turnym fenomenam* (Creation: from biologic foundations to social and cultural phenomens). Ed. D. V. Ushakov. Moscow, 2011, pp. 21–33 (in Russian).
11. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz khaosa* (Order from chaos). Moscow, 1986. 432 p. (in Russian).
12. Solov'ev V. S. *Sochineniya v 2 t.* (Writings: in 2 vol.). Moscow, 1988. Vol. 2. 822 p. (in Russian).
13. Kuz'mina E. I. *Edinstvo emotsional'nogo i intellektual'nogo – dopolnitel'naya motivatsiya svobody tvorchestva* (Unity of emotional and intellectual is additional motivation of creation freedom). Part I. *Sibir. psikhol. zhurn.* (Siberian Journal of Psychology), 2014, no. 52, pp. 18–30.
14. Kuz'mina E. I. *Edinstvo emotsional'nogo i intellektual'nogo – dopolnitel'naya motivatsiya svobody tvorchestva* (Unity of emotional and intellectual is additional motivation of creation freedom). Part 2. *Sibir. psikhol. zhurn.* (Siberian Journal of Psychology), 2014, no. 53, pp. 53–64.
15. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Psychology of personality's subjective well-being). Saratov, 2004. 180 p. (in Russian).
16. Brodskiy I. A. *Vlast' stikhiy. Esse* (Power of elements. Essay). St.-Petersburg, 2012. 224 p. (in Russian).



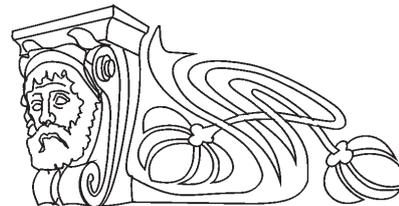
17. Kuz'mina E. I. *Postanovka problemnykh situatsiy – metod razvitiya myshleniya i svobody tvorchestva* (Formulation of problem situation is method of development of thinking and creation freedom). *Psikhologiya kognitivnykh protsessov: sb. st.* (Psychology of cognitive processes: papers collection). Ed. V. V. Selivanov. Smolensk, 2015, pp. 72–85 (in Russian).
18. Rubinshteyn S. L. *Printsip determinizma i psikhologicheskaya teoriya myshleniya* (Determinism principle and psychological theory of thinking). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psychologii), 1957, no. 5, pp. 57–66 (in Russian).
19. Ushakov D. V. *Psikhologiya intellekta i odarennosti* (Psychology of intellect and genius). Moscow, 2011. 464 p. (in Russian).

УДК 316.6

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МАТРИЦА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Рязузова

Рязузова Елена Владимировна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: rjaguzova@yandex.ru



В рамках авторской концепции рассматривается роль личностных репрезентаций «Я – Другой» для развития, становления и самодетерминации личности, сконструированных на разных уровнях взаимодействия субъекта (культура, социум, личность). Утверждается, что культура и социум создают необходимые условия для развития личности, конструируя своеобразную социокультурную матрицу, но за личностью остается право выбора смысловых оснований и ценностных ориентиров собственной траектории духовно-нравственного развития. Констатируется, что конструирование репрезентаций взаимодействия «Я – символический Другой», «Я – реальный Другой», «Я – персонализированный Другой» позволяет личности активно осваивать культуру, адаптироваться в социальном мире и самосозидаться как неповторимой индивидуальности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психологических программах тренингов по развитию и самосовершенствованию личности, оптимизации ее реальных интеракций с Другими, а также для разработки программ по приобщению личности к ресурсным возможностям культуры.

Ключевые слова: личностные репрезентации, взаимодействие с Другим, культура, социум, личность, социокультурная матрица, развитие и самодетерминация личности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-34-39

Введение

Познавательная ситуация современного этапа развития науки характеризуется поворотом от классической и неклассической рациональности в сторону постнеклассической методологии, отличительными признаками которой выступают переход от макроанализа к микроанализу (вернее, к их синтезу), от монодисциплинарности к полидисциплинарности, от объективности к индивидуальной субъективности, предполагая конвергенцию естественно-научного и гуманитарного знания, сетевого и ситуативного анализа, акцентирование внимания на изучении человека в мире и личности в культуре [1].

Культура представляет собой и научное понятие, имеющее междисциплинарный статус, и сложную гетерогенную реальность, состоящую из социальной информации, которая сохраняется и аккумулируется в обществе посредством создаваемых людьми знаковых средств, артефактов, символов. Каждая наука, в фокусе внимания которой оказывается культура, предлагает свою исследовательскую оптику, выделяя, усиливая и рефлексируя разные слои культурной реальности.

В рамках социально-психологического дискурса нас будет интересовать сложный процесс взаимодействия личности и культуры. Заметим, что это взаимодействие носит взаимно детерминированный, реципрокный характер, в результате которого происходит интернализация культуры («культура в личности») и экстерниоризация личности («личность в культуре»). Мы согласны с мнением Ю. М. Лотмана, что разделить эти два процесса можно только умозрительно, в реальности они представляют собой взаимосвязанные, взаимообусловленные и взаимопереходящие стороны единого, образуя своеобразную матрицу развития личности [2].

Целью данной статьи является теоретический анализ социокультурной матрицы развития личности в контексте авторской концепции личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» и рефлексия ответственности личности за смысловую активизацию социокультурной матрицы.

Теоретические аспекты исследуемой проблемы

В рамках социально-психологической концепции личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» выделены уровни их анализа (культура, социум, личность) и определены



главные векторы изучения репрезентаций взаимодействия («Я – реальный Другой», «Я – символический Другой», «Я – персонализированный Другой»); проанализированы факторы и предикторы, обуславливающие динамические трансформации личностных репрезентаций; рассмотрены специфика взаимного дополнения различных репрезентаций и их влияние на содержание и качество реальных интеракций личности; описаны типичные варианты репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» и обоснована возможность изучения личности через репрезентации ее взаимодействий с Другими; доказано, что в результате конструирования репрезентаций взаимодействия в различных контекстах они, пересекаясь и перекодируясь, приобретают **эмерджентные свойства**, изменяют реальные взаимодействия личности с другими, амплифицируют ее развитие и фасилицируют самопонимание [3, 4].

Смысловое поле конструкта «культура-в-личности» определяется тем, как культура влияет на развитие, становление, формирование и самодетерминацию личности, регулируя ее общение, поведение, деятельность и переживание. По точному определению Г. Хофстеде, культура представляет собой ментальное программирование личности, принадлежащей той или иной культурной группе [5]. Культура – это совокупность объективаций, включающих в себя виды деятельности, поведенческие паттерны, продукты духовной активности, артефакты, а также система субъективаций, образованная правилами, нормами, конвенциями, традициями, мировоззрениями представителей данной культуры. Традиционно сущностное ядро культуры включает в себя следующие константные составляющие [5]:

ценности – социально одобряемая система эквивалентностей различной природы, разделяемая всеми членами конкретного общества и транслируемая следующему поколению; они актуализируют позитивные эмоции, чувства и переживания, а также активизируют определенные поведенческие паттерны и алгоритмы;

ритуалы (обряды, церемониалы) – материальные носители культуры, представляющие собой определенные последовательности символических действий и коммуникативных интеракций при заданном и строго прописанном социально санкционированном сценарии;

герои – метафорический код определенной культуры, содержащий в себе качества, признанные и значимые в контексте соответствующей культуры; герои избираются обществом на роль духовных лидеров, реализуют поведенческий сценарий, который мифологизируется и фиксируется в обществе как конвенциональная норма, регулирующая социальное поведение

всех членов общества; герой, выступая в виде своеобразного нравственно-этического стандарта и императива, является показателем уровня социального сознания и культуры общества в определенном историческом контексте и представляет собой своеобразное культурное означающее, символически связанное с ценностями и смыслами того общества, в которое интегрирована личность [6];

символы – полисемичные знаки, краткие и свернутые по форме высказывания, имеющие конкретное значение и смысл для представителей определенной культурной группы.

Социально-психологический анализ взаимодействия личности и культуры

На уровне культуры личность осваивает духовное наследие предшествующих поколений – когнитивные и поведенческие аспекты культуры, погружаясь в язык, традиции, интернализируя культурные нормы и культурные эталоны, формируя внутренние социокультурные стандарты и регуляторы, сохраняя и поддерживая этнокультурную общность и установленный порядок. Оказывая влияние на когнитивную, аффективную, потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую сферы личности, культура транслирует ценности, нормы, мировоззренческие установки, культурные предписания и поведенческие практики. Она формирует определенную картину мира личности, которая является особым способом концептуализации личностью окружающей действительности и сложной активно сконструированной системой допущений, позволяющей личности прогнозировать события в каждый последующий момент жизненного пути, выстраивать собственную линию поведения и определять характер межличностных взаимодействий. Именно культура, по мнению Р. Барта, «заставляет» человека мыслить определенными категориями и избирательно воспринимать действительность [7].

Взаимодействуя с культурной средой посредством языка, ритуалов, символов, ценностей, артефактов, личность конструирует репрезентации «Я – символический Другой», позволяющие ей вовлекаться в культуру того общества, в которое она включена, осваивать ее когнитивные, аффективные и поведенческие практики, а также формировать собственную культурную идентичность. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – символический Другой» в этом случае выступают в виде основы для социальной и персональной идентификации, расширения возможностей самопознания, самопонимания и саморазвития, формирования ценностно-смысловой сферы личности, ее нравственности и духовности.



Культура является одним из макрофакторов социализации – процесса, который характеризуется нелинейностью и перманентной трансформацией детерминации в связи с постоянным изменением исполняемых личностью социальных ролей [8]. Социализация связана с усвоением личностью социального опыта, его преобразованием в собственные ценности, установки, императивы, ориентации; исполнением тех и или иных социальных ролей, расширением их репертуара, а также воспроизводством социальных норм и правил. Именно благодаря социализации человек обретает свой подлинный облик – как личность – и собственно человеческое измерение [9].

Эффекты социализации во многом обусловлены спецификой, характером и направленностью общения личности с различными Другими, включенными в интруппу и аутгруппу. Конструирование личностью репрезентаций взаимодействия «Я – реальный Другой», «Я – значимый Другой», «Я – обобщенный Другой» является интерактивным процессом, важным для социального развития, самоопределения и самодетерминации личности. Указанные репрезентации определяют и регулируют повседневные интеракции личности, детерминируют характер межличностных отношений и контактов, выступают источником самопознания и саморазвития, формируя Я-концепцию, самооценку, самоотношение и социальную идентичность личности. Они позволяют субъекту в процессе социализации овладеть совокупностью знаний, системой значений, правил и норм конкретного общества, ассимилировать его культурные коды в структуру личности, освоить когнитивные и эмоциональные схемы, поведенческие паттерны через подражание, идентификацию, социальное научение, рефлексии, имитацию.

Содержание конструкта «личность в культуре» обусловлено двумя контентными: первый (более узкий) относится к выдающимся личностям, чаще всего имевшим глобальную репутацию, идеи и взгляды которых повлияли на траекторию развития культуры, ее повороты, динамические и смысловые составляющие.

Второй (более широкий) касается того, что ценности и смыслы вырастают изнутри человека, а не присваиваются извне [10]. Процесс инкультурации представляет собой активный процесс вхождения личности в культуру, который сопряжен с духовно-нравственным развитием каждого человека и в целом – всего человечества. По мнению К. Гирца, стать человеком означает «обрести индивидуальность, а обретение индивидуальности происходит благодаря средствам культуры <...> Культура осуществляет связь между тем, чем каждый

человек может стать, исходя из присущих ему способностей, и тем, чем он на самом деле становится» [11, с. 135].

Эта же идея высказана М. К. Мамардашвили, когда он позиционирует культуру и как данность человеческого бытия, и как его заданность [12]. Под данностью им понимается воплощенность и представленность культуры в материальных и духовных проявлениях: произведениях искусства, языке, нормах, правилах, конвенциях, ритуальных практиках, традициях. Все перечисленное выступает необходимыми условиями для становления и самоопределения человека, но этих условий явно недостаточно для духовно-нравственного развития личности. Смещение акцента на заданность культуры подчеркивает тот факт, что приобщение личности к культуре возможно лишь при условии выполнения человеком некоторых требований по отношению к самому себе. Ибо «культура не совокупность готовых ценностей и продуктов, лишь ждущих потребления и осознания. Это способность и усилие человека **быть**» [12, с. 189]. Человек становится человеком, самосозидаюсь с помощью средств, отсутствующих непосредственно в самой природе [12]. Следовательно, чтобы стать личностью и «удерживать полноту бытия», человек должен все время прилагать определенные усилия для того, чтобы осваивать и присваивать имеющиеся культурные достижения, знать специфические культурные коды, чтобы иметь возможность эффективно понимать и интерпретировать культурные сообщения, постоянно совершенствоваться и «самоконституироваться», становясь уникальной и самобытной индивидуальностью.

На уровне личности конструируются репрезентации «Я – персонализированный Другой», «Я – не-Я», происходит становление индивидуальной неповторимости личности, ее уникальности и самобытности, имеющей собственную конфигурацию ценностей, смыслов и интернализированных социальных норм. Причем нормы, вслед за В. М. Пивовевым [13], мы будем рассматривать как многомерные, полифункциональные образования (рисунок).

Поясним рисунок: инвариант выступает как нечто общее, универсальное, социально одобряемое, принятое и полезное в данном обществе и культуре; табу представляет собой запрет, налагаемый социумом и культурой на те или иные поведенческие действия, практики, алгоритмы, высказывания; идеал является культурным эталоном, совершенным образцом для подражания, в пределах недостижимым для личности; санкция есть мера принуждения личности, предполагающая в случае ее несоблюдения определенные последствия.



Компонентный состав социальной нормы

При этом личность сама выстраивает смысловые границы понимания норм, проецируя их в свое интрапсихическое пространство. Соответственно, возникает вопрос о субъектности личности, личностной ответственности, ответственной участии личности (по М. М. Бахтину). М. М. Бахтин совершенно справедливо отмечает наличие у личности двух базовых миров: объективного единства культурной области и неповторимой единственности переживаемой жизни, которые устанавливают двухстороннюю ответственность и за свое содержание (специальная ответственность) и за свое бытие (нравственная ответственность) [14].

Для того, чтобы личность самоосуществилась как неповторимая индивидуальность, она должна преодолеть свою самодостаточность, выйти навстречу Другому, уметь встать на его позицию и принять его роль, стать ответственной за свою и его судьбу, обрести подлинную свободу, т.е. возможность личностного выбора или отказа от него. Именно благодаря Другому снимается ограниченность и упрощенность индивидуальной точки зрения, фрагментарный мир становится завершенным и целостным, а каждый конкретный человек позиционирует себя не только как отдельное «Я» для себя, но и в связи с Другими в контексте «Ты».

Таким образом, с одной стороны, культура растит и питает личность (П. Флоренский), выступает порождающей структурой, сетью смыслов, сотканной человечеством (К. Гирц), из которой каждый выстраивает собственную уникальную смысловую конфигурацию. А с другой стороны, личность, как носитель и транслятор определенного культурного кода задает и

детерминирует вектор развития самой культуры, поскольку развивая свою индивидуальность, личность способствует общекультурному творчеству.

Выводы

Личность и культура связаны между собой устойчивыми реципрокными связями, обеспечивающими взаимные воздействия и влияния культуры на личность через константные величины культуры и личности на культуру, осуществляемые посредством разнонаправленных творческих актов и импульсов.

Культура и социум создают необходимые условия для социального развития личности, конструируя своеобразную социокультурную матрицу, которая выступает как бытийная данность для личности, регулятор ее жизнедеятельности, ментальная программа и результат целостной жизни.

За личностью всегда остается право выбора смысловых оснований и ценностных ориентиров собственной траектории духовно-нравственного развития. Именно личность как активный субъект, уникальный автор и реальный актер собственного жизненного проекта несет личностную, социальную и нравственную ответственность за смысловую наполненность социокультурной матрицы и ее активизацию.

Процесс включения личности в культуру и социум имманентно связан с реальным или виртуальным присутствием Другого/Других в ее жизненном пространстве, которые изначально задают и определяют основные ценностно-смысловые направления развития, становления и



самопознания личности, манифестируя масштабность и многообразие мира, его гетерогенность и многоликость.

Интеграция в мир, созданный и духовно обжитой Другими, и конструирование множества репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» позволяют личности активно познавать и осваивать культуру, адаптироваться в социуме и самосозидаться как неповторимой и уникальной индивидуальности.

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психологических программах тренингов по развитию и самосовершенствованию личности, оптимизации ее реальных интеракций с Другими, а также для разработки программ по приобщению личности к ресурсным возможностям культуры.

Библиографический список

1. Гусельцева М. С. Социальное пространство как культурно-психологическая реальность // Современная социальная психология : теоретические подходы и прикладные исследования. 2013. № 2. С. 18–28.
2. Лотман Ю. М. К построению теории взаимодействия культур // Избр. ст. : в 3 т. Таллинн, 1992. Т. 1. С. 110–120.
3. Рягузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой». Саратов, 2011. 304 с.
4. Рягузова Е. В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой» : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2012. 49 с.
5. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures : The Hofstede model in context. Online readings in psychology and culture. Unit 2. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> (дата обращения: 09.08.2015).
6. Рягузова Е. В. Герой как культурное означающее // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 2. С. 120–125.
7. Барт Р. Мифологии. Mythologies. М., 2000. 320 с.
8. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования : электронный журн. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.10.2015).
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психологии. 1998. № 6. С. 3–17.
10. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте». СПб., 1997. 332 с.
11. Гирц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры : в 2 т. / отв. ред. Л. А. Мостова. СПб., 1997. Т. 1. С. 115–138.
12. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1990. 368 с.
13. Пивоев В. М. Философия культуры. М., 2009. 428 с.
14. Бахтин М. М. К философии поступка. URL: http://www.hrono.ru/libris/lib_b/baht_postup.html (дата обращения: 17.06.2015).

Socio-Cultural Matrix of Personality Development

Elena V. Ryaguzova

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

The author uses her original approach to treat the role of personal representations of «Self – Other» in the development, formation, and self-determination of a person, which are constructed at different levels of the subject's interaction (culture, society, personality). The paper suggests that it is culture and society that create conditions necessary for the development of personality by designing a kind of a socio-cultural matrix, but that it is a person that chooses meaningful reasons and value orientation for the trajectory of his/her spiritual and moral development. Constructing representations of the interactions «Self – symbolic Other», «Self – real Other», «Self – personalized Other» allows a person to actively explore culture, to adapt to the social world, and to build itself as a unique individuality. The applied aspect of the problem under study is that it can be implemented in personality development and self-improvement psychological training programs and programs aimed at optimizing personality's real interactions with Other. This study can also be used to design programs aimed at introducing personality to resource capacities of culture.

Key words: personal representation, interaction with Other, culture, society, personality, socio-cultural matrix, personal development and self-determination.

References

1. Gusel'ceva M. S. Social'noe prostranstvo kak kul'turno-psihologicheskaja real'nost' (Social space as a cultural and psychological reality). *Sovremennaya social'naya psihologiya: teoreticheskie podhody i prikladnye issledovaniya* (Modern social psychology: theoretical approaches and applied research), 2013, no. 2, pp. 18–28.
2. Lotman Ju. M. *K postroeniju teorii vzaimodejstvija kul'tur. Izbr. st.: v 3 t.* (To construct a theory of cultural interaction. Featured articles: in 3 vol.). Tallinn, 1992, vol. 1, pp. 110–120.
3. Ryaguzova E. V. *Sotsial'naya psihologiya lichnostnykh reprezentacij vzaimodejstvija «Ya – Drugoy»* (Social psychology of personal interaction representations «I – Other»). Saratov, 2011. 304 p. (in Russian).
4. Ryaguzova E. V. *Lichnostnye reprezentacii vzaimodejstvija «Ya – Drugoy»: avtoref. dis. ... d-ra psiol. nauk* (Personal representation of the interaction of «I – Other»). Saratov, 2012. 49 p. (in Russian).
5. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online readings in psychology and culture, Unit 2. Available at: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> (accessed 09.08.2015).
6. Ryaguzova E. V. Geroy kak kul'turnoe oznachayushhee (Hero as a cultural signifier). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 2, pp. 120–125 (in Russian).
7. Bart R. *Mifologii. Mythologies* (Mithologies). Moscow, 2000. 320 p. (in Russian).



8. Shamionov R. M. Sotsializaciya lichnosti: sistemno-diagronicheskiy podhod (Socialization of the person: system-diachronic approach). *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal* (Psychological Studies : e-journal), 2013, vol. 6, no. 27, p. 8. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 28 October 2015) (in Russian).
9. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Antropologicheskiy princip v psihologii razvitiya (Anthropological principle in developmental psychology). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psichologii), 1998, no 6, pp. 3–17 (in Russian).
10. Ortega-i-Gasset H. *Razmyshleniya o «Don Kihote»* (Reflections on «Don Quixote»). St.-Petersburg, 1997. 332 p. (in Russian).
11. Girts C. Vliyanie kontseptsii kul'tury na kontseptsy cheloveka (The impact of culture on the concept of the concept of human). *Antologiya issledovaniy kul'tury: v 2 t.* (Anthology of Cultural Studies: in 2 vol.). Ed. by L. A. Mostova. St.-Petersburg, 1997, vol. 1, pp. 115–138 (in Russian).
12. Mamardashvili M. K. *Kak ya ponimayu filosofiyu* (As I understand the philosophy). Moscow, 1990. 368 p. (in Russian).
13. Pivoev V. M. *Filosofiya kul'tury* (Philosophy of Culture) Moscow, 2009. 428 p. (in Russian).
14. Bakhtin M. M. K filosofii postupka (By the philosophy of the act). Available at: http://www.hrono.ru/libris/lib_b/baht_postup.html (accessed 17 June 2015).

УДК 159.923:316.6

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОТЕЧЕСТВЕННИКОВ, ПЕРЕСЕЛЯЮЩИХСЯ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В РОССИЮ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

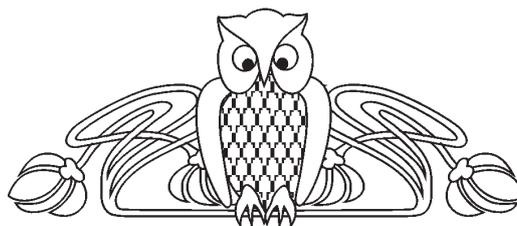
В. В. Гриценко, Н. В. Муращенкова, Ю. В. Бражник

Гриценко Валентина Васильевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет, Россия
E-mail: griitsenko2006@yandex.ru

Муращенкова Надежда Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет, Россия
E-mail: muraschenkova.n@yandex.ru

Бражник Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет, Россия
E-mail: yliabr@yandex.ru

Обоснована актуальность исследования адаптации соотечественников, переселяющихся из ближнего зарубежья в Россию, рассмотрены методические аспекты изучения социально-психологических и индивидуально-личностных факторов, влияющих на успешность адаптации мигрантов-соотечественников. Предполагается, что наряду с универсальностью ожидаемых проблем социально-психологическая адаптация мигрантов-соотечественников будет иметь свою специфику, обусловленную психологическими особенностями и условиями переселения данной категории мигрантов в Россию. Выдвинуто предположение о том, что особую роль в адаптации соотечественников в России будет играть такой фактор, как встреча с родиной, возвращение на родину, в страну близкую в психологическом и культурно-историческом плане, что выражается в общности языка, обычаев, традиций, духовной культуры. Особый акцент в методической части программы исследования сделан на следующих значимых факторах адаптации: содержании мотивов миграции и их иерархии, соответствии доминирующих ценностных ориентаций личности мотивам миграционного поведения, наличии и характере ностальгических переживаний, уровне субъективного



благополучия, степени удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности, в том числе взаимоотношениями с принимающим населением, актуализации установок на налаживание самых широких отношений с новым окружением и на сохранение характеристик, отличающих соотечественников от коренного (принимающего) сообщества.

Ключевые слова: миграция, мигранты, соотечественники, социально-психологическая адаптация, факторы адаптации.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-39-45

Введение

В связи с растущими темпами общественной жизни, активными трансформациями социальной среды функционирования и развития субъектов все чаще фокус внимания психологов акцентируется на проблеме изучения психологических характеристик современной среды обитания личности, а также на последствиях влияния данной среды и особенностях адаптации личности к происходящим изменениям. В рамках научной тематики исследования личности в изменяющихся социальных условиях обратимся к проблеме изучения социально-психологической адаптации соотечественников, переселяющихся



в Россию из-за рубежа, которая с каждым годом становится все более актуальной.

Отметим, что по состоянию на 1 января 2015 г., с начала реализации Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, на территориях вселения субъектов Российской Федерации соотечественникам выдано 164,3 тыс. свидетельств (вместе с членами семей 355,1 тыс. чел.). Только за второй квартал 2015 г. соотечественникам оформлено 26 тыс. свидетельств участника Государственной программы, в которые включено 59,1 тыс. чел., что в два раза больше оформленных свидетельств за аналогичный период прошлого года [1, 2].

Наш интерес к данной теме обусловлен существующими объективными противоречиями между:

обозначением оказания содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, приоритетной задачей миграционной политики государства и недостаточной проработанностью данной проблемы с точки зрения социально-психологического подхода;

необходимостью в прогнозировании рисков адаптационного процесса соотечественников в России, оказания им действенной психологической помощи и недостаточными изученностью и методической операционализацией системы факторов, детерминирующих на социально-психологическом и индивидуально-личностном уровнях успешность адаптации соотечественников в российском обществе.

В рамках статьи мы рассмотрим методические аспекты изучения социально-психологических и индивидуально-личностных факторов, влияющих на успешность адаптации мигрантов-соотечественников.

Социально-психологические факторы адаптации соотечественников в России

Как показывают исследования различных категорий мигрантов, переезд в новую социокультурную среду сопровождается возникновением целого комплекса «миграционных» проблем, которые характеризуются как универсальностью, так и специфичностью [3–6].

Соотечественники из зарубежья, переселяющиеся в Россию, не являются исключением и испытывают целый ряд трудностей разного характера, в том числе и психологического. Однако данная категория мигрантов имеет определенную специфику, что позволяет выдвинуть предположение об *особенностях* социально-психологической адаптации соотечественников в России. Чиновники отмечают: «воспитанные

в традициях российской культуры, владеющие русским языком соотечественники в наибольшей мере способны к адаптации и скорейшему включению в систему позитивных социальных связей российского сообщества» [7].

Данное утверждение во многом основывается на том, что переселение соотечественников в Россию – это не только расставание с родиной (местом, в котором вырос и/или длительное время человек жил), но и встреча с родиной, возвращение на родину (в страну близкую в психологическом и культурно-историческом плане, что выражается в общности языка, обычаев, традиций, духовной культуры). В связи с этим процесс социально-психологической адаптации соотечественников в России будет сопровождаться не только «утратой», но и «приобретением». Следовательно, *культурно-ценностная близость возвращающихся соотечественников и коренных жителей* России как условие обретения новой социальной (этнической, культурной) идентичности, общей с местными жителями РФ, будет выступать одним из важнейших социально-психологических факторов их адаптации на новом месте. Действительно, культура в основных своих чертах для соотечественников не изменилась: им не надо осваивать русские традиции, русский язык, но изменилось социокультурное окружение. Возвращаясь на историческую родину, русские мигранты в большей или меньшей степени испытывают так называемый «стресс аккультурации» («стресс возвращения»), составляющим компонентом которого является осознание ими социокультурных различий и связанное с этим напряжение в результате предпринимаемых усилий для достижения социально-психологической адаптации, пусть и в этнически родственной, но новой для них социокультурной среде [8].

Практически все исследователи, занимающиеся проблемами миграции, единодушны во мнении, что наиболее приемлемый путь преодоления стресса аккультурации – это путь интеграции, предполагающий, прежде всего, освоение мигрантами норм, ценностей, образцов поведения принимающего сообщества. Иными словами, движение личности по пути приобретения новой позитивной идентичности, адекватной изменившимся социально-культурным условиям жизни в российском обществе, невозможно без установления контактов с коренным населением принимающих территорий. А это, в свою очередь, доказывает важность действия такого социально-психологического фактора, как *актуализация установок на налаживание самых широких отношений с новым окружением* в процессе адаптации соотечественников в России.

Интеграция – это обоюдный процесс, предполагающий изменение установок, норм и цен-



ностей принимающего населения. Для принимающей стороны, равно как и для мигрантов, важно формирование и сохранение среды, способствующей безболезненному вхождению прибывших людей в существующий социум, установление между ними межличностных связей и отношений [9]. Другими словами, отражение соотечественниками отношений с принимающим населением как паритетных, основанных на сотрудничестве, взаимной поддержке и помощи, а следовательно и **степень удовлетворенности взаимоотношениями с принимающим населением** в целом – это еще один важный параметр успешности адаптации соотечественников на новом месте.

Немаловажную роль в адаптации соотечественников в новой среде играет **актуализация установок на сохранение характеристик, отличающих их от коренного (принимающего) сообщества**. Результаты психологических исследований подтверждают тот факт, что сохранение этно- и социокультурных заимствований от тех народов, в среде которых переселенцы пребывали до переезда на историческую родину, позитивно влияет на их адаптацию в новых условиях [10, 11]. В частности, Р. М. Шамионов подчеркивает, что «вне зависимости от мотивации миграции (вынужденная или добровольная), сохранение определенных культурных связей с общностью, в которой происходила этническая социализация личности, возможность, принимая культурную среду пребывания, соблюдать традиции, характерные для прежней среды, является одним из условий сохранения субъективного благополучия в новой ситуации» [12, с. 195].

Индивидуально-личностные факторы адаптации соотечественников в России

Изменение человеком места жительства закономерно влияет на систему его отношений и переживаний. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что подавляющему большинству мигрантов присущи так называемые ностальгические чувства [6]. При этом ностальгия как форма субъективного пребывания в прошлом, психологического «посещения» родной страны в ситуации вынужденного проживания на чужбине может играть психотерапевтическую роль, способствуя утверждению идентичности «Я» человека, укреплению связи с ранними этапами его жизни, его «корнями», сохранению моральных ценностей прошлого и обеспечивая преемственность традиций [13]. В то же время, как отмечают В. В. Константинов и Н. А. Ковалева, между уровнем социально-психологической адаптации и выраженностью ностальгических переживаний существуют довольно сложные и далеко не однозначные отношения [6]. Данное предположение позволяет выдвинуть в качестве

фактора, способного оказать позитивное или негативное влияние на эмоциональное благополучие соотечественников и тем самым на успешность/неуспешность их адаптации в новых жизненных условиях, **оценку соотечественниками ностальгических переживаний**, степень осознания личностной значимости события расставания.

Важнейшим условием социально-психологической адаптации к новым изменяющимся условиям и одновременно показателем (критерием) ее успешности/неуспешности на эмоциональном уровне является также **степень удовлетворенности индивида различными сторонами своей жизнедеятельности** [14]. Учитывая, что удовлетворенность индивида различными аспектами жизни выступает эмпирическим референтом такого понятия, как субъективное благополучие, вероятно, в контексте методического обоснования индивидуально-личностных факторов следует обратиться и к изучению проблемы субъективного благополучия мигрантов, которое также может рассматриваться как индикатор адаптации и включенности в различные системы отношений и взаимоотношений в новых условиях [12]. С одной стороны, субъективное благополучие выступает в качестве важнейшего внутреннего фактора человека, определяющего и его социальную активность, и взаимоотношения с другими людьми, и отношение к самому себе как к личности. С другой – субъективное благополучие детерминировано целым рядом различных факторов, важнейшими среди которых являются смысловые ориентации, ценностные установки и установки в отношении себя, чувство собственной и безопасности своих близких. Иными словами, субъективное благополучие выполняет регуляторную функцию по отношению к поведению, и само является результатом деятельности по саморегуляции психических состояний [15].

Среди значимых детерминант субъективного благополучия мигранта стоит выделить следующие: позитивный характер и добровольность мотивации переселения, соответствие доминирующих ценностных ориентаций личности мотивам миграционного поведения. Обосновывая выделение **содержания мотивов миграции и их иерархии** как фактора адаптационного процесса, мы исходим из того, что если «добровольная» миграция совершается с целью улучшения жизненных условий (материального благосостояния, жилья, повышения по служебной лестнице) и во имя этой цели человек готов терпеть определенные временные неудобства, то вынужденная миграция, как правило, сопровождается лишением родных, друзей, статуса, профессии, потерей собственности, изменением (чаще всего, ухудшением) качества жизни,



кризисом жизненных ценностей и личностной идентичности [16]. Помимо добровольности/вынужденности миграции преобладание в ценностно-мотивационной сфере мотивов личностного роста (получения образования, профессии, повышения социального статуса) позитивно влияет на степень адаптации в новой среде [17]. Более того, успешность адаптации мигрантов зависит от степени выраженности таких мотивов, как **стремление личности к самоактуализации и самореализации**, которые на личностном уровне и обеспечивают выбор мигрантами интеграции как оптимального варианта аккультурации, создающего наиболее эффективные условия для их удовлетворения. Стремление к профессиональной реализации тесно связано с выраженностью у мигрантов таких личностных характеристик, как высокая активность и целенаправленность, независимость и самостоятельность, ответственность и интернальный локус контроля, которые, в свою очередь, являются важными личностными факторами, повышающими адаптивный потенциал переселенцев в новой социокультурной среде [18]. Иными словами, установление новых социальных связей, встраивание себя в систему уже сложившихся социокультурных отношений – это сложный и длительный процесс, требующий от соотечественников определенных внутренних затрат, а значит и определенных личностных ресурсов, начиная от преимущественного использования тех или иных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями и заканчивая оценкой адаптационного потенциала личности в целом.

Критерии успешности/неуспешности социально-психологической адаптации соотечественников в России

Итак, опираясь на теоретический анализ источников по проблемам психологии миграции, а также на собственный исследовательский опыт в данной сфере [4], мы считаем целесообразным в методический инструментарий эмпирического исследования (наряду с общими вопросами о месте предыдущего проживания, длительности проживания на старом и новом месте, возрасте, поле, семейном положении, образовании, месте работы, национальности респондентов) включить методики и авторские разработки, позволяющие оценить:

представления личности об осуществленном переселении, уровне собственной безопасности и безопасности близких;

уровень удовлетворенности личностью различными сторонами жизни до переезда и после;

особенности семейных взаимоотношений мигрантов, а также взаимоотношений с принимающим населением;

представления личности о России как принимающей стране и россиянах как принимающем сообществе, а также о населении и стране, в которой личность жила до переезда в Россию;

наличие и особенности ностальгических переживаний;

наличие установки на сохранение этнических и социокультурных особенностей тех народов, в среде которых переселенцы пребывали до переезда на историческую родину;

особенности мотивационно-потребностной сферы, направленности личности, ценностной сферы, позволяющие выявить причины и цели миграции, ведущие мотивы, определяющие ценностные приоритеты;

особенности этнической и гражданской идентичности личности;

самооценку личностью себя и своих возможностей;

реализуемые стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями;

уровень и типы социально-психологической адаптации личности к новой культурной среде;

субъективные представления об уровне собственной адаптации и благополучии;

адаптационные возможности личности в целом.

Выделенные показатели (или критерии) успешности/неуспешности социально-психологической адаптации соотечественников в России ставят нас как исследователей перед необходимостью получения достаточно широкой и разнообразной информации, а значит – перед выбором таких методов сбора данных, которые позволили бы получить интересующую нас информацию из трех различных источников. В психологии эти источники традиционно обозначаются, как L-, Q- и T-данные.

L-данные (от «life record data»), получаемые путем регистрации реального поведения индивида или группы людей в повседневной жизни, мы надеемся представить путем формализации оценок экспертов, наблюдающих поведение наших респондентов в различных жизненных ситуациях и в течение длительного периода времени. Q-данные (от «questionnaire data») – опросники, самоотчеты, шкалы самооценки займут центральное место в нашем исследовании. И наконец, T-данные (от «objective test data») – данные объективных тестов, регистрируемые в результате объективного измерения поведения без обращения к самооценкам или оценкам экспертов; их мы предполагаем получить благодаря таким методам, которые, по классификации Р. Кеттелла и Ф. Варбуртона, могут быть отнесены к объективным, например, анкетный опрос, направленный на выявление поведения исследуемых, их отношений к другим людям, нормам поведения и т.д., а также проективные тесты [19].



Заключение

Использование соответствующего перечисленным параметрам методического инструментария позволит получить новые данные об универсальности и специфичности адаптационного процесса соотечественников, переселяющихся из ближнего зарубежья в Россию; выделить систему факторов, способствующих эффективности их социально-психологической адаптации; разработать комплексную межрегиональную программу «Психологическая поддержка соотечественников в России», направленную на оказание психологической помощи в преодолении психологических блокировок и внутренних конфликтов, связанных с переселением, повышение адаптивных ресурсов соотечественников и членов их семей, профилактику различных форм дезадаптивного поведения.

Научная значимость предполагаемых результатов эмпирического исследования может создать предпосылки для формирования новых направлений в области изучения социально-психологической адаптации личности/группы в новых условиях жизнедеятельности, основанных на системном изучении влияния на успешность адаптации универсальных и специфичных, вариативных и инвариантных факторов. В то же время полученные результаты внесут вклад в разработку целостной концепции социально-психологической адаптации индивида в новой среде.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Свои или чужие: особенности социально-психологической адаптации соотечественников в России» (№ 15-06-10188).

Библиографический список

1. Мониторинг реализации Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, на территориях вселения субъектов Российской Федерации в IV квартале 2014 г. URL: http://www.fms.gov.ru/programs/fmsuds/monitoring/4_kv_2014.pdf (дата обращения: 20.10.2015).
2. Мониторинг реализации Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, на территориях вселения субъектов Российской Федерации в I квартале 2015 г. URL: http://www.fms.gov.ru/programs/fmsuds/monitoring/1kv_2015.pdf (дата обращения: 20.10.2015).
3. Гриценко В. В. Русские среди русских : проблемы адаптации русских вынужденных мигрантов и беженцев из ближнего зарубежья в России. М., 1999. 189 с.
4. Гриценко В. В., Ефременкова М. Н., Мураценкова Н. В., Смотрова Т. Н. Семьи трудовых мигрантов : социально-психологическая адаптация к условиям вынужденной разлуки. Смоленск, 2014. 256 с.
5. Гриценко В. В., Смотрова Т. Н. Ценностно-нормативные основы интеграции этнических мигрантов в российское общество. Смоленск, 2008. 152 с.
6. Константинов В. В., Ковалева Н. А. Расставание с родиной : социально-психологическая проблема миграции // Психол. журн. 2013. Т. 34, № 5. С. 3–15.
7. Государственная программа по оказанию содействия добровольному переселению в РФ соотечественников, проживающих за рубежом. URL: <http://www.fms.gov.ru/programs/fmsuds/> (дата обращения: 05.09.2015).
8. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993. 195 с.
9. Леденёва В. Ю. Социальная адаптация и интеграция мигрантов в современном российском обществе : дисс. ... д-ра социол. наук. М., 2014. 347 с.
10. Гриценко В. В. Влияние культурных различий русских мигрантов из стран ближнего зарубежья на процесс их интеграции с русскими в России // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 1. С. 78–86.
11. Усова Н. В. Субъективное благополучие и отношение российских мигрантов к некоторым аспектам проживания за границей // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2010. Вып. 8. С. 91–99.
12. Шамяионов Р. М. Характеристики субъективного благополучия личности в условиях миграции // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы 2-й Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. В. Константинов. М., 2014. С. 193–199. URL: http://tempus2013-16.novsu.ru/pluginfile.php/21/mod_page/content/70/Социально-психологическая%20адаптация%20мигрантов%20в%20современном%20мире.pdf (дата обращения: 05.09.2015).
13. Новиков Е. В. Нравственный смысл ностальгии : дис. ... канд. филос. наук. М., 2009. 153 с.
14. Гриценко В. В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде // Проблемы социальной психологии / отв. ред. Р. М. Шамяионов. Саратов, 2005. Вып. 2. С. 4–22. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.shtml (дата обращения: 05.09.2015).
15. Шамяионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 268 с.
16. Жукова И. А. Социальная адаптация мигрантов в социокультурном пространстве региона : дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. 159 с.
17. Гриценко В. В., Мураценкова Н. В., Кузьменкова О. В. Психологический анализ мотивов миграции из Белоруссии в Россию // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии / отв. ред. В. В. Гриценко. Смоленск, 2010. Т. 2. С. 67–72.
18. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация вынужденных переселенцев из ближнего зарубежья в России : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 344 с.
19. Cattell R. B., Warburton F. W. Objective Personality and Motivation test. Urbana, Chicago, London, 1967. 687 p.



The Study of Social and Psychological Adaptation of the Compatriots Moving from the Neighboring Countries to Russia: Scientific and Methodical Aspect

Valentina V. Gritsenko

Smolensk Humanitarian University
2, Gertsena str., Smolensk, 214014, Russia
E-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Nadezhda V. Murashchenkova

Smolensk Humanitarian University
2, Gertsena str., Smolensk, 214014, Russia
E-mail: muraschenkova.n@yandex.ru

Yuliya V. Brazhnik

Smolensk Humanitarian University
2, Gertsena str., Smolensk, 214014, Russia
E-mail: yliabr@yandex.ru

The article argues for the adaptation research topicality of compatriots' moving from neighboring countries to Russia, deals with methodical aspects of social-psychological and individual-personal factors, influencing migrants-compatriots' adaptation success. It is expected that along with universality of expected problems migrants-compatriots' social-psychological adaptation will have its specificity, caused by psychological characteristics and conditions of the resettlement of this category of migrants to Russia. It is suggested that such factor as meeting homeland, return to homeland, the country, similar in psychological and cultural-historical terms, will play a special role in compatriots' adaptation in Russia, which is expressed in common language, customs, traditions, spiritual culture. Special emphasis in the methodical part of research program is placed on the next significant adaptation factors: the content of migration motives and their hierarchy, the correspondence of the dominant value orientations with the motives of migration behavior, the existence and nature of nostalgic feelings, the level of subjective well-being, satisfaction degree with different aspects of life, including relations with host population, attitude actualization towards establishing the widest relations with new environment and preserving the characteristics that distinguish compatriots from indigene (receiving) community.

Key words: migration, migrants, compatriots, social-psychological adaptation, adaptation factors.

References

1. *Monitoring realizatsii Gosudarstvennoy programmy po okazaniyu sodeystviya dobrovol'nomu pereseleniyu v Rossiyskuyu Federatsiyu sootchestvennikov, prozhivayushchikh za rubezhom, na territoriyakh vseleniya sub»ektov Rossiyskoy Federatsii v IV kvartale 2014 g.* (Implementation monitoring of State program to assist compatriots living abroad with voluntary resettlement to Russian Federation, at moving in at the territories of Russian Federation subjects in 2014quarter IV.). Available at: http://www.fms.gov.ru/programs/fmsuds/monitoring/4_kv_2014.pdf (accessed 20 October 2015) (in Russian).
2. *Monitoring realizatsii Gosudarstvennoy programmy po okazaniyu sodeystviya dobrovol'nomu pereseleniyu v Rossiyskuyu Federatsiyu sootchestvennikov, prozhivayushchikh za rubezhom, na territoriyakh vseleniya*
3. Gritsenko V. V. *Russkie sredi russkikh: problemy adaptatsii russkikh vyzhdennykh migrantov i bezhentsev iz blizhnego zarubezh'ya v Rossii* (Russians among Russians: adaptation problems of forced migrants and refugees from near abroad in Russia). Moscow, 1999. 189 p. (in Russian).
4. Gritsenko V. V., Efremenkova M. N., Murashchenkova N. V., Smotrova T. N. *Sem'i trudovykh migrantov: sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya k usloviyam vyzhdennoy razluki* (Labour migrants' families: social and psychological adaptation in conditions of forced separation). Smolensk, 2014. 256 p. (in Russian).
5. Gritsenko V. V., Smotrova T. N. *Tsennostno-normativnye osnovy integratsii etnicheskikh migrantov v rossiyskoe obshchestvo* (Value-normative foundations of ethnic migrants' integration into Russian society). Smolensk, 2008. 152 p. (in Russian).
6. Konstantinov V. V., Kovaleva N. A. *Rasstavanie s rodinoy: sotsial'no-psikhologicheskaya problema migratsii* (Parting with homeland: social-psychological problem of migration). *Psikhol. zhurn.* (Psychological Journal), 2013, vol. 34, no. 5, pp. 3–15 (in Russian).
7. *Gosudarstvennaya programma po okazaniyu sodeystviya dobrovol'nomu pereseleniyu v RF sootchestvennikov, prozhivayushchikh za rubezhom* (State program to assist compatriots living abroad with voluntary resettlement to Russian Federation). Available at: <http://www.fms.gov.ru/programs/fmsuds/> (accessed 5 September 2015).
8. Lebedeva N. M. *Sotsial'naya psikhologiya etnicheskikh migratsiy* (Social psychology of ethnic migrations). Moscow, 1993. 195 p. (in Russian).
9. Ledeneva V. Yu. *Sotsial'naya adaptatsiya i integratsiya migrantov v sovremennom rossiyskom obshchestve: dis. ... d-ra sotsiol. nauk* (Migrants' social adaptation and integration in contemporary Russian society: dissertation... doctor of sociology). Moscow, 2014. 347 p. (in Russian).
10. Gritsenko V. V. *Vliyanie kul'turnykh razlichiy russkikh migrantov iz stran blizhnego zarubezh'ya na protsess ikh integratsii s russkimi v Rossii* (Russian migrants' from near abroad cultural differences influence on process of their integration in Russia). *Psikhol. zhurn.* (Psychological Journal), 2000, vol. 21, no. 1, pp. 78–86 (in Russian).
11. Usova N. V. *Sub'ektivnoe blagopoluchie i otnoshenie rossiyskikh migrantov k nekotorym aspektam prozhivaniya za granitsey* (Russian migrants' subjective well-being and their attitude to some aspects of living abroad). *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti: mezhvuz. sb. nauch. tr.* (Problems of Personality's Social Psychology: interuniversity collection of scientific papers). Saratov, 2010, iss. 8, pp. 91–99 (in Russian).



12. Shamionov R. M. *Kharakteristiki sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v usloviyakh migratsii* (Features of individual subjective well-being under migration conditions). *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya migrantov v sovremennom mire: materialy 2-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Social-psychological adaptation of migrants in world today: the proceedings of the 2nd Intern. sci.-practical. conf.). Ed. by V. V. Konstantinov. Moscow, 2014, pp. 193–199. Available at: http://tempus2013-16.novsu.ru/pluginfile.php/21/mod_page/content/70/Социально-психологическая%20адаптация%20мигрантов%20в%20современном%20мире.pdf (accessed 20 October 2015) (in Russian).
13. Novikov E. V. *Nravstvennyy smysl nostalg'ii: dis. ... kand. psikh. nauk* (Moral sense of nostalgia: dissertation... cand. of philosophy). Moscow, 2009. 153 p. (in Russian).
14. Gritsenko V. V. *Teoreticheskie osnovy issledovaniya sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti/gruppy v novoy sotsio- i etnokul'turnoy srede* (Theoretical research foundations of social-psychological adaptation of personality/group in a new social- and ethno-cultural milieu). *Problemy sotsial'noy psikhologii* (Problems of Social Psychology). Ed. by R. M. Shamionov. Saratov, 2005, iss. 2, pp. 4–22. Available at: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.shtml (accessed 5 September 2015) (in Russian).
15. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Psychology of individual subjective well-being). Saratov, 2004. 268 p. (in Russian).
16. Zhukova I. A. *Sotsial'naya adaptatsiya migrantov v sotsiokul'turnom prostranstve regiona: dis. ... d-ra sotsiol. nauk* (Migrants' social adaptation to social and cultural space in region: dissertation ... cand. of sociology). Moscow, 2007. 159 p. (in Russian).
17. Gritsenko V. V., Murashchenkova N. V., Kuz'menkova O. V. *Psikhologicheskii analiz motivov migratsii iz Belorussii v Rossiyu* (Psychological analysis of migration motives from Belarus to Russia). *Teoreticheskie problemy etnicheskoy i kross-kul'turnoy psikhologii: v 2 t.* (Theoretical problems of ethnic and cross-cultural psychology: in 2 vol.). Ed. by V. V. Gritsenko. Smolensk, 2010, vol. 2, pp. 67–72 (in Russian).
18. Gritsenko V. V. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya vynuzhdennykh pereselentsev iz blizhnego zarubezh'ya v Rossii: dis. ... d-ra. psikh. nauk* (Social-psychological adaptation of forced migrants in Russia: dissertation... doctor of psychology). Moscow, 2002. 344 p. (in Russian).
19. Cattell R. B., Warburton F. W. *Objective personality and motivation test*. Urbana; Chicago; London, 1967. 687 p. (in English).



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9.331.101

ДИНАМИКА УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ (РЕЗУЛЬТАТЫ ЛОНГИТЮДНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

В. А. Толочек

Толочёк Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: tolochekva@mail.ru

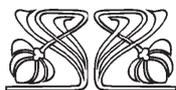
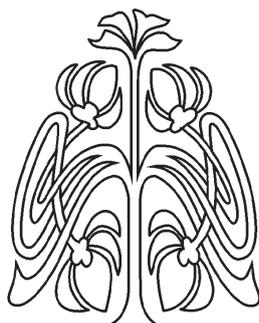
Приводятся результаты 33-летнего лонгитюдного эксперимента по контролю умственной работоспособности (УРС) субъекта умственного труда. Обсуждаются динамика УРС, выявленные закономерности, типы УРС. Констатируются спонтанность и неповторяемость динамики УРС в недельном, месячном, годовом и двухгодичном циклах. Выделяются закономерности ее динамики: 1) существование не менее шести–семи типов динамики УРС в двухгодичном цикле; 2) разных «волн» УРС, отличающихся по продолжительности; 3) наличие в каждом годовом цикле нескольких периодов с большей и меньшей ее стабильностью; 4) каждая отдельная годовая имеет вид пилообразно изменяющейся кривой; 5) типичные «кванты» УРС составляют 40–50 мин, при их высокой вариативности в течение недели и месяца – от 15–20 (в ситуациях сильного утомления) до 90–120 мин, а их продолжительность колеблется в чрезвычайно широком диапазоне и находится в зависимости от состояний субъекта и условий среды; 6) активная работа с выраженной мобилизацией и повышением УРС сочетается с последующим понижением УРС.

Ключевые слова: умственная работоспособность, субъект, динамика, лонгитюд, эксперимент.

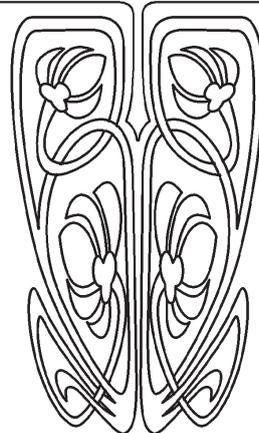
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-46-54

Введение

В исследованиях *умственной работоспособности* (УРС) человека, как правило, обсуждаются данные искусственных и сравнительно краткосрочных экспериментов, также, как и в изучении работоспособности и утомляемости [1, 2]. В масштабных отечественных исследованиях динамики эволюции психических функций отмечены выраженные снижения их уровня после 25 – 35 лет с последующими флуктуациями и выраженными тенденциями снижения [3–6]. В современной акмеологии в отношении физического и психического развития человека в зрелом возрасте заявлено множество чрезмерно оптимистичных утверждений, однако не подтвержденных эмпирическими данными [7]. Пожалуй, наиболее обширный пласт представляют исследования деятельности учителей средних школ. В последние десятилетия отмечаются кризисные явления в начале, середине и в завершении их профессиональной карьеры, колебания эффективности труда (успеваемости учеников, межличностных отношений с ними), физического, психического и духовного здоровья учителей [5, 8–15]. Тема естественной жизни людей, ее структурирования и вычленения доли разных видов активности до настоящего времени остается областью единичных исследований [16–18]. В плане методологической



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





рефлексии можно отметить, что абсолютное доминирование номотетического подхода в академической психологии, соответствующих парадигм и критериев научности практически не оставляет места идеографическому изучению реальной жизни людей, в частности – проблемы УРС.

Пожалуй, единственный нам известный прецедент – художественное произведение, повесть Д. А. Гранина [19]. Из содержания повести следует, что: 1) есть реальный опыт точной фиксации субъектом динамики УРС на протяжении многих лет; 2) при последовательной реализации доступных ресурсов у субъекта – экспериментатора и исследователя – А. А. Любищева (доктора биологических наук, профессора), при целеустремленной деятельности его УРС возрастала на протяжении многих лет; 3) стабильная динамика УРС на протяжении многих лет обеспечивалась весьма своеобразным образом жизни, поддерживалась неординарными качествами характера и личности; 4) сохранение устойчивой и позитивной динамики УРС способствовало полноценной самореализации личности (согласно Д. А. Гранину, А. А. Любищев изучил несколько иностранных языков, писал научные работы по биологии, математике, а также истории и литературоведению, не отказывая себе в разных формах досуга – смотрел кинофильмы, много читал и пр.). Однако материалы этих продолжительных самонаблюдений не опубликованы, и неизвестно, сохранились ли они.

Помимо того, что вышеприведенный прецедент едва ли не единственный в своем роде, жизнь героя повести Д. А. Гранина представляет своеобразный «акмеологический парадокс» – при высокой степени самореализации в профессии и в сфере досуга, при высоких профессиональных достижениях, А. А. Любищев находился в довольно сложных отношениях с другими людьми (что следует как из содержания повести, так и наших расспросов лиц, его знавших). Во всяком случае, этот пример самореализации, по А. Мослоу, едва ли можно считать «классическим».

Обобщая, можно констатировать, что результаты эмпирических исследований представителей конкретной профессиональной сферы (в частности, на выборках учителей) сильно диссоциируют с декларативными заявлениями акмеологов; результаты «срезов» на выборках лиц разного возраста отражают непростую динамику изменений уровня развития психических функций людей зрелого возраста, периодические перестройки психических структур, обусловленных не только возрастными, но и социальными факторами. Нельзя не замечать, что, как и подавляющее большинство таких исследований, они проводятся на выборках школьников и студентов, в условиях краткосрочных обследований и последующей утраты интереса к судьбам испытуемых.

«Состояние вопроса» можно определить как отсутствие достаточно надежных научных фактов о связи УРС, самореализации и самоактуализации человека, а *проблему* – как отношения активности и социальных успехов человека, их личностной и психофизиологической «цены», как вопрос возможностей мобилизации и управление УРС в перспективе всей жизни человека.

Программа экспериментального исследования

Цель исследования: изучение динамики умственной работоспособности человека зрелого возраста в условиях реальной жизни («естественного эксперимента») на протяжении длительного времени. *«База исследований»:* жизнь и деятельность одного субъекта интеллектуального труда (научного сотрудника, преподавателя вуза) на протяжении 33 лет (с 1982-го по 2015-й, с 25 до 58 лет). *Методы:* 1) *фиксация времени умственной работы:* время фиксировалось ежедневно при каждом акте начала и окончания такой работы (с точностью до 5 мин). Различалось и отдельно фиксировалось «*время 1-й категории*» (чтение научной литературы, написание научных работ, прослушивание лекций, чтение лекций, выступление на научных семинарах и конференциях) и «*время 2-й категории*» (участие в научных семинарах и конференциях, проведение семинаров со студентами, ввод эмпирических данных в статистические программы, проведение статистических расчетов и т.п.). «*Временем 1-й категории*» считались также акты решения важных социальных задач в условиях высокой эмоциональной напряженности; «*временем 2-й категории*» – акты решения типичных задач в «штатных ситуациях», эмоционально не напряженных (взаимодействия с администраторами, руководителями, чиновниками и пр.).

Время умственной работы прилежно фиксировалось непосредственно и точно (например: 06.15 – начало работы, 06.55 – окончание); время всех спонтанных или плановых отвлечений (перерывы на телефонные и иные разговоры, «кофе-брейк», хозяйственные дела и пр.) вычленилось, де-факто фиксировалось только «*чистое время работы*», как плановое (работа за письменным столом, в аудитории), так и спонтанное (в общественном транспорте, при переездах, перелетах, во время отдыха и пр.). Окончанием работы считалось завершение решения задачи (законченного действия по К. Левину), плановый переход к другой деятельности, осознание наступления утомления и снижения продуктивности деятельности, а также все отвлечения, прерывающие работу. Все акты планового и спонтанного начала и прекращения отдельных фаз работы фиксировались в записной книжке (еженедельнике). Все время работы, репрезентирующее состояние



УРС, обобщалось как «общее» – «*время 1-й категории*» плюс «*время 2-й категории*», и отдельно – «*время 1-й категории*» (как наиболее ценное, подлежащее особому контролю).

По окончании рабочего (учебного) года (в августе) проводилась *экспертная оценка условий жизни и результатов деятельности* (общих социальных и узко профессиональных достижений) на протяжении года в 10-балльной шкале по семи параметрам: 1) целостность личности (состояние духовного здоровья); 2) *целостность организма* (состояние физического и психического здоровья, заболевания, их продолжительность и тяжесть); 3) *жесткость социальной среды* (социальные условия блокируют возможности решения жизненных задач); 4) *необходимость избыточной активности* (актуальность, важность, острота необходимости решения жизненных задач и, следовательно, субъективно понимаемая как необходимость успешно решать эти задачи); 5) *экстремальные ситуации и условия* (кризисы, конфликты, разные негативные события); 6) профессиональные достижения и результаты (прямые, узкие: выход принципиально важных научных работ, защита диссертации, карьерное продвижение и т.п.); 7) *социальные достижения* (широкие), события, свершения (вступление в брак, рождение детей, приобретение жилья, начало и завершение строительства дачи и т.п.).

Шесть месяцев отработывалась технология фиксации фаз УРС (опираясь на опыт А. А. Любичева). Избранные способы фиксации рабочего времени обеспечивали достаточную точность: погрешность не превышала 5–7% в течение рабочего дня; при обобщении времени работы за месяц отбрасывались неполные часы – до 40 мин и суммировались только «целые» часы (таким образом, при суммировании погрешность была не более 0,4–0,6%); оценки условий среды и состояний субъекта находились в пределах погрешности метода экспертных оценок (не более 10–15%).

Статистический анализ эмпирических данных. Предполагая, что могут иметь место не только суточные, недельные, месячные и годовые ритмы, но и иные, например, двухлетние, для анализа следовых процессов и связей полученные данные собирались в прямоугольную матрицу: объектами выступали рабочие (учебные) годы (с 1982/1983 по 2014/2015, переменными – динамика УРС по месяцам с сентября по август текущего года (например, 1982/1983) и динамика УРС по месяцам следующего года с сентября по август (т.е. 1983/1984), экспертные оценки событий жизни анализируемого года (1982/1983) и экспертные оценки событий жизни следующего анализируемого года (1983/1984). Для изучения динамики УРС использовались: *описательная статистика, кластерный, факторный и корреляционный анализ.*

Результаты исследования. Принимая во внимание *идеографический метод* исследования, выделим общее, особенное и единичное в жизни «испытуемого» (он же выступал и как экспериментатор). *Общее:* благополучно пережитые «застойные 1980-е», «лихие 1990-е», «нестабильные нулевые»; два брака, двое детей; множество позитивных и негативных событий (профессиональные успехи и неудачи, смерть близких, вынужденные изменения места жительства, приобретения жилья и др.); обобщая, можно определить как «среднестатистический гражданин РФ». *Особенное:* типичная биография мигранта из сельской местности в город; достаточно четко структурированный образ жизни и рабочее время научного сотрудника и преподавателя вуза (активное начало в сентябре и завершение в июне – как учеба и самообразование, обучение других, проведение исследований и написание научных работ и пр.); социальная стабильность. *Единичное:* высокая социальная мобильность (за 33 года 14 раз изменялось место проживания, 10 – место постоянной работы), поэтапное повышение социального статуса (аспирант, учитель средней школы, младший научный сотрудник НИИ, старший научный сотрудник и заведующий лабораторией, ведущий специалист в государственных и коммерческих организациях, доцент и профессор вуза, ведущий научный сотрудник); высокая профессиональная активность; активное продвижение в первой половине карьеры (преимущественно как рост «интернальной карьеры»).

Первоначальные систематические попытки экспериментатора увеличивать «нагрузки» в первые 20–25 лет не давали ожидаемых результатов. За «перевыполнением нормы» работоспособности в течение дня, недели или месяца, как правило, неизбежно следовало соответствующее понижение УРС в последующий период. При активных попытках стимулирования УРС она оставалась своеобразной константой, несколько возрастающей с 25 до 50 лет. Подобный феномен наблюдается в спорте высших достижений: есть определенные, возможные для данной квалификации спортсмена оптимальные «объемы» тренировочных нагрузок (поднятые килограммы, пройденные километры, количество подходов к снаряду, часы интенсивных тренировок). Их повышение возможно при умелом управлении тренировочным процессом, но не монотонное, а волнообразное, с возрастанием очередных «волн», за которыми следуют адекватные приросту «отливы». Поэтому экспериментатор по существу вынужден был ограничиться ролью «Нестора-летописца» – прилежно фиксировать реальное время работы, отражающее соответственный уровень актуальной УРС. Основным жизненным опытом и эффектом использования экс-

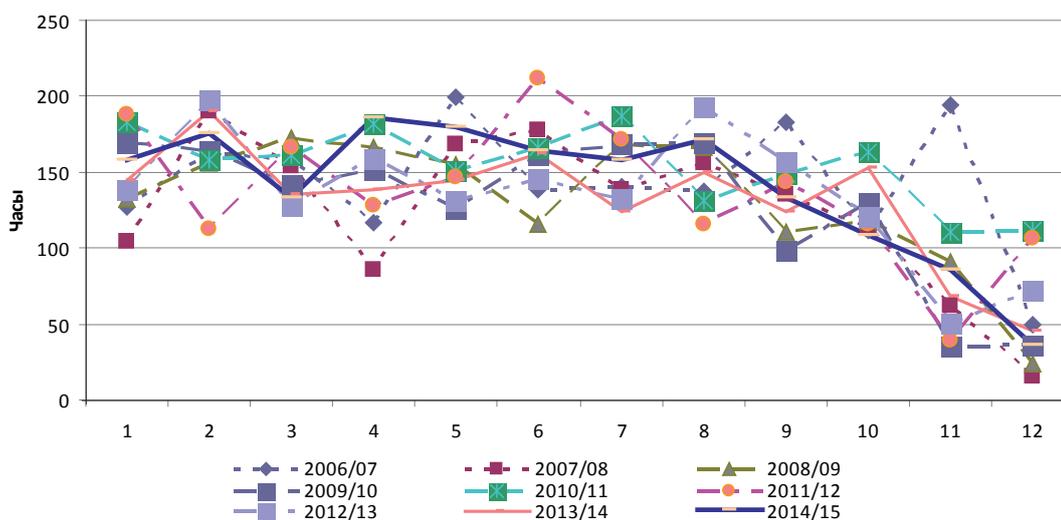


периментатором «системы учета временем» привел не к постоянному возрастанию УРС, а к формированию личной организованности, умению планировать, выделять цели, проводить стратегическую разработку перспектив НИР. Другими словами, ожидания, что можно активно управлять УРС, со стороны экспериментатора оказались не состоятельны, а фиксация времени просто стала привычным способом структурирования работы и жизненных задач. Накопленный эмпирический материал и стал предметом исследования. Обратимся к полученным результатам 33-летнего лонгитюдного эксперимента.

Описательные статистики. Все анализируемые переменные характеризуются чрезвычайно широкими диапазонами вариации их количественных значений при высоких значениях и стандартных отклонениях. Согласно полученным данным, нет оснований говорить о стабильности уровня и динамики УРС в продолжении разных хронологических периодов, о важном формирующем влиянии социальных условий на биологические ритмы и т.п. Сравнение УРС в первые и последующие 5-летние периоды позволяет лишь констатировать слабовыраженную «кривую» первоначального в продолжение 25 лет повышения и последующего понижения работоспособности, отраженную в объемах рабочих часов: среднемесячно – 102,7 ч, 131,6 ч, 136,0 ч, 149,8 ч, 138,0 ч, 137,4 ч и среднее за три года – 136,0 ч.

Анализ «объектов». Для иллюстрации особенностей отдельных динамик УРС нами избраны девять однолетних циклов, характеризующих динамику на протяжении длительного времени в

период работы на одном рабочем месте, в одной должности, в одной организации при сравнительно стабильных внешних условиях труда, при возможности краткосрочного и долгосрочного планирования субъектом своей деятельности, при эмоционально спокойном «фоне». Другими словами, для иллюстрации закономерностей приводится динамика УРС в продолжение 9 лет при достаточно стабильных внешних условиях. Идентичности, подобия и, тем более, сходства динамик не наблюдается: есть неповторимость годовой динамики УРС даже в соседних хронологических периодах. На основании полученных результатов можно выделить лишь одну закономерность – *отсутствие повторяемости динамик УРС в разные годы*. Обратим внимание: объектом исследования были не факты «присутствия на рабочем месте» работника в рабочие дни, согласно законодательству, составляющие порядка 40 ч в неделю, а реальное время работы («чистое время», «время нетто»); не выполнение ординарных действий, не решение стандартных задач, допускающих успешную деятельность субъекта при значительных колебаниях его функционального состояния, а именно – учет рабочих состояний, косвенно запечатленных в большей или меньшей работоспособности, следовательно, и производительности умственного труда (по определению «творческого труда»). Полученные результаты достаточны для отклонения «простых» гипотез, простых и однозначных интерпретаций количественных и качественных параметров реальной деятельности субъекта умственного труда (рисунок).



Динамика умственной работоспособности в девяти годовых циклах

Кластерный анализ. Проведение цикла статистических расчетов дало основание предпочесть как более отвечающих формальным и содержательным

критериям выделение семи классов «объектов» (т.е. динамик УРС на протяжении двух лет в сочетании с экспертными оценками условий жизни) (табл. 1).



Таблица 1

Результаты кластерного анализа динамики умственной работоспособности на протяжении 33 лет

Месяцы года	Кластеры							F	Значимость
	1	2	3	4	5	6	7		
Сентябрь1	173	156	121	175	157	123	140	1,514	0,213
Октябрь1	160	152	110	195	180	116	169	4,794	0,002
Ноябрь1	145	171	106	172	175	117	157	3,471	0,012
Декабрь1	131	153	98	164	152	120	137	4,450	0,003
Январь1	168	158	123	143	167	149	134	1,766	0,146
Февраль1	135	159	99	157	159	126	159	7,901	0,000
Март1	157	152	113	178	168	91	144	3,975	0,006
Апрель1	133	147	99	154	201	134	139	6,248	0,000
Май1	165	129	112	157	174	144	139	3,899	0,007
Июнь1	139	123	40	159	160	93	128	15,000	0,000
Июль1	149	53	57	136	80	85	74	2,773	0,032
Август1	89	76	92	119	110	59	62	1,426	0,242
Сумма часов за 1-й год	1745	1631	1178	1909	1884	1358	1582	48,416	0,000
Сентябрь2	108	171	128	170	171	116	151	2,726	0,034
Октябрь2	137	165	113	157	202	150	169	3,341	0,014
Ноябрь2	142	171	102	166	170	169	152	3,144	0,019
Декабрь2	117	153	98	138	153	146	149	4,143	0,005
Январь2	159	168	125	129	141	148	148	1,240	0,319
Февраль2	145	153	104	171	157	163	149	5,063	0,001
Март2	87	166	122	170	177	142	144	4,566	0,003
Апрель2	147	167	104	128	186	125	145	4,781	0,002
Май2	154	160	112	134	167	147	139	3,042	0,022
Июнь2	102	155	51	114	159	130	128	11,099	0,000
Июль2	88	65	59	36	158	93	92	2,678	0,037
Август2	25	125	97	72	108	101	50	6,938	0,000
Сумма часов за 2-й год	1413	1821	1215	1586	1948	1630	1613	39,097	0,000
AA	8	6	8	7	7	8	8	1,860	0,126
BB	6	5	9	5	7	6	4	1,765	0,146
CC	7	6	5	6	6	9	5	1,642	0,176
DD	8	8	6	7	9	9	6	2,026	0,098
EE	4	5	2	4	6	5	5	1,158	0,358
FF	7	5	8	5	6	5	7	1,678	0,166
JJ	4	4	6	7	6	7	4	1,024	0,432
AA2	7	6	9	8	8	7	7	0,920	0,496
BB2	5	5	8	4	7	7	4	2,374	0,058
CC2	8	5	6	5	7	6	5	0,574	0,747
DD2	8	7	7	6	9	8	7	0,808	0,575
EE2	6	4	2	5	6	4	6	1,749	0,149
FF2	5	5	8	8	7	6	7	0,773	0,598
JJ2	7	3	6	4	10	5	3	4,311	0,004
Число объектов	3	5	5	3	3	3	11	Всего 33 объекта	

Примечание. F – F-критерий; Значимость – уровень значимости различий, полужирным выделены статистически значимые различия; AA – целостность личности; BB – целостность организма; CC – жесткость среды; DD – необходимость активности; EE – экстремальные условия; FF – профессиональные достижения; JJ – социальные достижения. AA2, BB2 и др. – те же параметры второго года.



Так, при выделении семи классов статистически значимые различия между количественными значениями «переменных» (т.е. объемов часов работы за каждый из 12 месяцев рабочего года, 12 месяцев следующего года, оценок событий жизни первого и второго года) имели место в 22 случаях, тогда как при выделении 4, 5, 6 и 9 классов меньше – 18–20.

Во всех случаях значимые различия между переменными семи классов имели место в отношении уровня УРС отдельных месяцев двух анализируемых лет, но не в отношении переменных, отражающих условия социальной среды и состояния субъекта (физического, психического, духовного), которые более инерционны, менее изменчивы. Следовательно, УРС можно рассматривать как «функцию», «аргументами» которой и выступают условия социальной среды и состояние субъекта. Внимательный анализ динамики УРС обнаруживает, что она как «функция», точнее, как *функциональная система чрезвычайно динамична*, но в ее вариациях прослеживаются разные «волны» – сезонные, годовые, двухлетние. Все семь классов были наполнены сравнительно равномерно: 3–5 – 5–3 – 3–11, всего 33 «объекта» (т.е. двухлетних циклов УРС). При содержательном анализе именно такое распределение объектов по классам было признано соответствующим действительности, а их объединение в один класс сочеталось со сходными жизненными обстоятельствами субъекта.

В *1 кластер* вошли три 2-летних цикла (1988–1990, 1993–1995 и 2006–2008), каждый из которых был отмечен самыми драматичными событиями жизни. В каждом цикле первый анализируемый был рекордным по уровню УРС, но второй отличался резким падением работоспособности (на 16%, 9% и 13% соответственно – см. табл. 1). Аналогичная динамика отражена и тремя объектами *4 кластера* (1997–1999, 2003–2005 и 2010–2012): высокий уровень УРС с последующим снижением на следующий год (на 22%, 19% и 11%, соответственно – см. табл. 1). Причины такой динамики объяснимы – решение субъектом в первый анализируемый год предельных для него задач (защита диссертации, написание первого большого учебного пособия и первой большой монографии). Можно отметить, что с обретением опыта решения предельных задач мера снижения УРС в последующий год заметно уменьшалась.

3 кластер составили первые пять 2-летних циклов начала эксперимента, в которых имело место незначительное повышение УРС на второй год, сравнительно с первым. Объяснением такой динамики могут служить неоднократные изменения места работы и должности, а также становление опыта контроля времени работы, соответственно, повышение дисциплины, организованности субъекта и, как следствие, экс-

тенсивные приращения уровня УРС. *2, 5, 6 и 7 кластеры* характеризовались последовательным возрастанием УРС на второй год, сравнительно с первым (в среднем на 10%, 4%, 17% и 2%). Устойчивая положительная динамика объясняется сравнительно «спокойными» годами, не требующими ни «подвигов», ни экстренной мобилизации всех ресурсов.

Факторный анализ. При проведении циклов факторного анализа (Vagimax) лучшим было признано 6-факторное решение, объясняющее 77,5% дисперсии (при этом шестой фактор объяснял 5,4% дисперсии, тогда как последующие меньше: седьмой – 4,4%, восьмой – 3,8% и т.д.). Согласно формальным критериям, такое решение признается удовлетворительным. При выделении шести факторов в пространстве 38 переменных (т.е. уровня УРС за 12 месяцев и 7 оценок условий среды за 1-й и 2-й анализируемые годы) каждый из них достаточно хорошо интерпретировался. 1-й фактор, согласно его образующим переменным, был назван «Высокая работоспособность в течение двух лет при умеренном кризисе личности и снижении здоровья»; 2-й – «Сниженная работоспособность при умеренной экстремальности среды, целостности личности и организма, наличии общих социальных и узкопрофессиональных достижений»; 3-й – «Вынужденная высокая активность и успешное решение социальных задач в летние месяцы при действии экстремальных факторов»; 4-й – «Вынужденная высокая активность в весенние и летние месяцы при действии экстремальных факторов, кризисе личности и низкой социальной успешности»; 5-й – «Сниженная активность в первый год цикла и умеренно высокая активность во второй год при “нейтральности” условий среды»; 6-й – «Нестабильная работоспособность с тенденцией понижения при «нейтральности» условий среды» (табл. 2).

Небольшой объем статьи вынуждает автора ограничить описание результатов статистических расчетов названиями выделенных факторов. Кратко эти результаты можно обобщить так: *устойчиво высокая УРС имела место при умеренном кризисе личности и здоровья; устойчиво низкая – при благополучии личности и удовлетворительном здоровье, при наличии заметных социальных достижений; нетипичная динамика УРС была обусловлена внешними обстоятельствами и не приводила к социальным успехам; личностные кризисы, не «воплощенные» в работе, не сочетались с социальными достижениями.*

Обсуждение результатов. Представленные результаты 33-летнего эксперимента могут обсуждаться в разных планах – психологии и социологии труда, физиологии труда; они могут рассматриваться с позиции акмеологии и психологии развития, социальной психологии.



Таблица 2

Результаты факторного анализа динамики умственной работоспособности на протяжении 33 лет

Месяцы года	Факторы					
	1	2	3	4	5	6
Сентябрь1	0,379	–	0,712	–	–	–
Октябрь1	0,609	–	–	0,563	–	–
Ноябрь1	0,294	–	0,486	–	0,658	–
Декабрь1	0,585	–	0,356	0,379	–	–
Январь1	–	–	–0,276	–	0,753	0,244
Февраль1	0,549	–	0,508	–	0,314	–
Март1	0,721	–0,215	0,390	–	–	0,300
Апрель1	0,659	–	–	–	0,359	–
Май1	–	0,777	–	–	0,419	–
Июнь1	0,804	0,383	–	–	–	–
Июль1	0,310	0,738	–0,291	–	–0,222	–
Август1	–	–	–	–	–	0,912
Сумма часов за 1-й год	0,778	0,361	0,299	–	0,323	–
Сентябрь2	–	–	0,823	–	–	–
Октябрь2	–	–	–	0,892	0,215	–
Ноябрь2	–	–	0,328	0,512	0,600	–
Декабрь2	–	0,234	0,242	0,779	–	–
Январь2	–	–	–	0,323	0,827	0,217
Февраль2	–	–	0,620	–	–	–
Март2	0,381	–	0,512	–	–0,278	–
Апрель2	0,497	0,390	–	0,429	–	–
Май2	–	0,805	0,213	0,314	–	–0,225
Июнь2	0,688	0,449	–	0,223	–	–
Июль2	0,265	0,818	–0,279	–	–	–
Август2	–	–	–	–	–	0,896
Сумма часов за 2-й год	0,369	0,443	0,310	0,644	0,244	0,266
Дисперсия, %	32,0	13,2	11,4	9,1	6,4	5,4

Примечание. Дисперсия, % – объясняемая дисперсия в процентах для каждого фактора; в столбцах представлены корреляции переменных с фактором не ниже $r > [0,200]$

Развернутое обсуждение оставим на суд специалистов. Эксперимент продолжается. Часть закономерностей динамики УРС уже просматриваются достаточно четко, некоторые нуждаются в сборе дополнительных данных, в целом они согласуются с имеющимися литературными данными. Ценность полученного материала – в установленных конкретных количественных параметрах УРС, в выявленных количественных значениях связей «аргументов» и «функций» на протяжении трех десятилетий.

Выводы

1. Типичные «кванты» УРС составляют 40–50 мин, при их высокой вариативности в течение недели и месяца: от 15–20 (в ситуациях сильного

утомления) до 90–120 мин (при вовлеченности в задачу, при жестких сроках выполнения масштабной работы, при начале и при завершении масштабных проектов). Продолжительность «квантов» работы колеблется в чрезвычайно широком диапазоне и находится в зависимости от состояний субъекта и условий среды.

2. Различаются не менее 6–7 типов динамики УРС в 2-летних хронологических периодах. Можно выделить и несколько типов «волн» УРС разной продолжительности и повторяемости (отраженных в корреляциях в годичном и двухгодичном циклах). В течение каждого рабочего года можно обозначить несколько периодов с большей и меньшей стабильностью УРС. Имеет место высокая вариативность УРС в каждый временной период (день, неделя, месяц, год, двухлетний



цикл), точнее, неповторяемость динамики УРС в разных хронологических периодах. Каждая отдельная динамика – не монотонно, не синусоидально, а, скорее, пилообразно изменяющаяся «кривая».

3. Следствием длительного действия стрессоров и активной работы в «эмоционально окрашенные» годы были мобилизация и повышение УРС (выражающиеся в возрастании объема часов работы), которые сочетались с последующим понижением УРС (на 9–16%). Следствием продолжительного решения важных социальных задач явилась выраженная мобилизация и повышение УРС в первый год и последующее понижение УРС (на 11–22%).

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Темпоральные характеристики профессиональной карьеры» (№ 14-06-00677).

Библиографический список

1. Бодров В. А. Профессиональное утомление. М., 2009. 500 с.
2. Городецкий И. Г., Якимович Н. В. К проблеме использования инструментальных методов диагностики работоспособности операторов // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М., 2012. Вып. 3. С. 287–305.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 381 с.
4. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41–46 л.) / отв. ред. Я. И. Петров. М., 1984. 560 с.
5. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2003. 607 с.
6. Развитие психофизиологических функций взрослых людей : в 2 кн. / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М., 1972. Кн. 1. 248 с.
7. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. М., 2002. 650 с.
8. Анализ образовательной ситуации в Центральном районе г. Тольятти (по материалам социологического исследования 1998–1999 уч. г.). Тольятти, 1999. 137 с.
9. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. СПб., 2011. 160 с.
10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004. 320 с.
11. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления личности. Ярославль, 2013. 128 с.
12. Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VI междунар. науч.-практ. конф. 19–21 ноября 2013 г., Ярославль / под ред. Ю. П. Поваренкова. Ярославль, 2013. 446 с.
13. Сленко Ю. Н. Оценка учениками личности и деятельности учителя // Ярослав. пед. вестн. 2013. Т. 2, № 2. С. 171–175.
14. Толочек В. А., Онищенко О. В., Карпенко О. В. Акмеология и смыслы жизни человека в период кризиса общества // Мир психологии. 2001. № 2. С. 140–148.
15. Толочек В. А., Тимашикова Н. А., Денисова В. Г. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности : позитивные и негативные изменения // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 2014. № 1. С. 16–32.
16. Волочков А. А. Активность субъекта бытия : интегративный подход. Пермь, 2007. 375 с.
17. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия : методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М., 2003. 284 с.
18. Попов А. Ю. Оценка учебного и профессионального потенциала. Пермь, 2015. 427 с.
19. Гранин Д. А. Эта странная жизнь. М., 1982. 256 с.

Dynamics of Mental Health (Results of a Longitudinal Experiment)

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
12, Yaroslavskaia str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: tolochekva@mail.ru

The results of a 33-year longitudinal experiment of monitor mental capacity (MC) of subject is considered. We discuss the dynamics of MC, identified patterns are types of MC. The fact is that dynamics is spontaneity and repeatability of the of MC in weekly, monthly, annual and biennial cycle. There are several tendencies of MC dynamics: 1) the existence of at least six or seven types of dynamics of MC in the biennial cycle; 2) different «waves» MC with different duration; 3) the presence in each annual cycle some periods with greater and lesser stability of MC; 4) each has the form of annual variable sawtooth curve; 5) the typical «quanta» of MC is 40–50 minutes when high variability for a week and the month – 15–20 (in situations severe fatigue) to 90–120 minutes, and their length vary in an extremely wide range and depends on the conditions and environmental conditions of the subject; 6) active work with a strong mobilization and increase MC combined with the subsequent lowering of MC.

Key words: mental health, subject, dynamics, longitudinal study, experiment.

References

1. Bodrov V. A. *Professional'noe utomlenie* (Professional fatigue). Moscow, 2009. 500 p. (in Russian).
2. Gorodetskiy I. G., Yakimovich N. V. *K probleme ispol'zovaniya instrumental'nykh metodov diagnostiki rabotosposobnosti operatorov* (To issue of using instrumental methods of diagnosis operators' working capacity). *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki* (Actual issues of labor psychology, engineering psychology and ergonomics). Ed. by V. A. Bodrov, A. L. Zhuravlev. Moscow, 2012, iss. 3, pp. 287–305 (in Russian).
3. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* (To issues of modern human knowledge). Moscow, 1977. 381 p. (in Russian).



4. *Vozrastnye osobennosti psikhicheskikh funktsiy vzroslykh v period zrelosti (41 – 46 l.)* (Age features of psychics functions at maturity period (41–46 years old)). Ed. by Ya. I. Petrov. Moscow, 1984. 560 p. (in Russian).
5. *Psikhologiya zdorov'ya* (Psychology of health). Ed. by G. S. Nikiforov. St.-Petersburg, 2003. 607 p. (in Russian).
6. *Razvitie psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey: v 2 kn. Kn. 1* (Development of adult persons' psychophysiological functions: in 2 vol.). Eds. B. G. Anan'ev, E. I. Stepanova. Moscow, 1972. Vol. 1. 248 p. (in Russian).
7. *Akmeologiya* (Acmeology). Ed. A. A. Derkach. Moscow, 2002. 650 p. (in Russian).
8. *Analiz obrazovatel'noy situatsii v Tsentral'nom rayone g. Tol'yatti (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya 1998–1999 uch. g.)* (The analysis of the educational situation in the Central district of Togliatti {from materials of sociological investigation in 1998–1999 academic year}). Tol'yatti, 1999. 137 p. (in Russian).
9. Vodop'yanova N. E. *Profilaktika i korrektsiya sindroma vygoraniya* (Prophylaxis and correction of burn-out syndrome). St.-Petersburg, 2011. 160 p. (in Russian).
10. Mitina L. M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* (Psychology of teacher's work and professional development). Moscow, 2004. 320 p. (in Russian).
11. Povarenkov Yu. P. *Psikhologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti* (Psychology of professional personality becoming). Yaroslavl', 2013. 128 p. (in Russian).
12. *Sistemogenez uchebnoy i professional'noy deyatelnosti: materialy VI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 19–21 noyabrya 2013, Yaroslavl'*. (System-genesis of learning and professional activity: materials of the 6th International scientific and practical conference (Yaroslavl, 2013 November 19–21). Ed. Yu. P. Povarenkov. Yaroslavl', 2013. 446 p. (in Russian).
13. Slepko Yu. N. *Otsenka uchenikami lichnosti i deyatelnosti uchitelya* (Valuation of teacher's personality and activity by pupils). *Yaroslav. ped. vestn.* (Yaroslavl Pedagogical Bulletin), 2013, vol. 2, no. 2, pp. 171–175 (in Russian).
14. Tolochek V. A., Onishchenko O. V., Karpenko O. V. *Akmeologiya i smysly zhizni cheloveka v period krizisa obshchestva* (Acmeology and person's life purposes in period of social crisis). *Mir Psikhologii* (The World of Psychology), 2001, no. 2, pp. 140–148 (in Russian).
15. Tolochek V. A., Timashkova N. A., Denisova V. G. *Professional'noe stanovlenie sub'ektov pedagogicheskoy deyatelnosti: pozitivnye i negativnye izmeneniya* (Professional becoming of subjects of pedagogical activity: positive and negative changes). *Vestn. MGU. Ser. 14. Psikhologiya* (The Moscow University Herald. Series 14. Psychology), 2014, no. 1, pp. 16–32 (in Russian).
16. Volochkov A. A. *Aktivnost' sub'ekta bytiya: Integrativnyy podkhod* (Being subject's activity: integrative approach). Perm', 2007. 375 p. (in Russian).
17. Kronik A. A., Akhmerov R. A. *Kauzometriya: Metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti* (Methods of self-knowledge, psychodiagnosis and psychotherapy in psychology of life journey). Moscow, 2003. 284 p. (in Russian).
18. Popov A. Yu. *Otsenka uchebnogo i professional'nogo potentsiala* (Value of learning and professional potential). Perm', 2015. 427 p. (in Russian).
19. Granin D. A. *Eta strannaya zhizn'* (This strange life). Moscow, 1982. 256 p. (in Russian).

УДК 159.9:316

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ

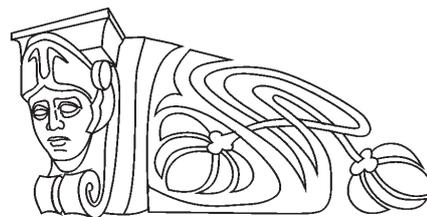
С. И. Кудинов, И. Б. Кудинова, С. Р. Айбазова

Кудинов Сергей Иванович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: rudn.tgu@yandex.ru

Кудинова Ирина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: i.b.kudinowa2012@yandex.ru

Айбазова Софья Ратмировна – аспирант, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: unifufa@gmail.com

Обсуждаются результаты эмпирического исследования, характеризуются выделенные особенности ценностно-смысловой направленности студентов. При изучении ценностно-смысловой



направленности личности применен комплекс валидных и надежных методик, позволяющих выявить основные виды направленности, доминирующие ценности и установки личности в мотивационно-потребностной сфере. Показано, что совокупность определенных ценностно-смысловых и мотивационно-потребностных характеристик образует прагматично-профессиональный, социально-коммуникативный и индивидуально-эгоистический типы ценностно-смысловой направленности личности, характеризующие отношение субъекта к окружающей действительности и самому себе. В прагматично-профессиональном типе доминируют ценности: труд, результативность, деньги и процесс. Наименее привлекательной для них выступает ценность власти. У респондентов с социально-коммуникативной ценностно-смысловой направленностью в качестве основных ценностей выступают альтруизм, результативность, деньги. Отличительной особенностью индивидуально-эгоистического



типа ценностно-смысловой направленности выступают такие ценности, как эгоцентризм, власть, деньги и свобода. Выявленные в исследовании закономерности и механизмы проявления ценностно-смысловой направленности студентов позволяют разрабатывать коррекционно-гармонизирующие программы, направленные на оптимизацию социально значимых ценностей и установок личности.

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловая направленность, студенты, респонденты, типы.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-54-60

Введение

В современной психологии сложились две точки зрения на взаимоотношение смыслов и личных ценностей. В соответствии с первой личностными ценностями являются осознанные и воспринятые человеком общие смыслы его существования [1]. Особое внимание уделяется как необходимости осознания смыслов, так и решениям об их принятии или непринятии. Такой же позиции придерживаются Г. Л. Будинайте и Т. В. Корнилова, утверждающие, что в основе личностных ценностей лежат смыслы, в отношении которых субъект определился [2]. Таким образом, первоначальное осознание личных ценностей и последующее ранжирование по степени принятия является необходимым и обязательным условием их образования.

Другой взгляд на анализируемый нами вопрос основан на убеждении в первичности ценностных ориентиров личности, формирующих структуру личностных смыслов. Последовательным сторонником данного подхода является В. Франкл, отмечавший в своих работах, что стремление человека к поиску и реализации смысла своей жизни – врожденная мотивационная направленность, которая является основным двигателем поведения и развития личности. В работе мы придерживаемся точки зрения Д. А. Леонтьева, считающего личностные ценности как источниками, так и носителями значимых личностных смыслов в онтогенезе человека [3]. Динамическое развитие систем личностных смыслов и ценностных ориентаций, а также их функционирование носит взаимосвязанный и взаимообусловленный характер [4].

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось в г. Москве, в нём приняли участие студенты медицинских специальностей выпускного курса, общая выборка составила 210 человек в возрасте 23–27 лет, 120 мужчин и 90 женщин.

При исследовании ценностно-смысловой направленности личности применялись «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьева), «Тест направленности личности» (Б. Басса),

«Опросник социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкиной). Количественный анализ проводился с использованием методов математической статистики (критерий Колмогорова – Смирнова, *t*-критерий Стьюдента, коэффициент линейной корреляции Пирсона), факторный, дисперсионный и кластерный анализ (программа SPSS 11.5); качественный анализ полученных результатов основан на сопоставлении, иерархии выраженности переменных и их доминировании в структурной организации.

Результаты исследования и их обсуждение

С целью выделения ценностно-смысловой направленности личности были проанализированы эмпирические результаты по трем вышеуказанным методикам. Полученные данные по методике Б. Басса подверглись количественной обработке, в ходе которой было отчетливо выделено несколько групп респондентов по доминированию направленности, условно обозначенных как группы А, Б, В и т.д.

В группу А с направленностью личности на себя вошли 46 человек: эти респонденты в своей жизнедеятельности ориентируются на собственные ощущения и психологическое благополучие. В процессе взаимодействия с коллегами и окружающими людьми, а также при выполнении деятельности они направлены исключительно на эмоциональное и материальное вознаграждение. Как показали данные опроса, этих респондентов мало заботят корпоративные проблемы – они сконцентрированы на собственном благополучии. Работу, взаимоотношения с коллегами и руководителями они рассматривают как возможность для извлечения какой-либо выгоды: продвижения по карьерной лестнице, увеличения материального стимулирования, повышения социального статуса, обеспечения лучших условий работы и т.д. Можно сказать, что эти респонденты руководствуются сугубо эгоцентрической мотивацией в деятельности, общении и поведении. При прогнозировании благоприятной перспективы они могут проявлять повышенную активность, инициативу, высокую организованность и продуктивность деятельности. При отсутствии материально-психологического вознаграждения эти респонденты не склонны излишне «напрягаться».

Группу Б представляют 39 респондентов, у которых отчетливо просматривается личностная направленность на общение и взаимодействие с другими людьми: для них наиболее значимой является сфера отношений. Они стремятся установить и поддерживать множество контактов с разными людьми, выстроить позитивные отношения с коллегами, соседями,



родственниками и просто случайными людьми. Большинство респондентов этой группы, скорее, экстраверты. Отношения с коллегами для них представляются более ценными, чем выполняемая деятельность.

В группу В (42 человека) вошли люди с отчетливой направленностью на дело, деятельность, поставленные задачи. Эти респонденты полностью погружены в деятельность, она их захватывает целиком. Собственные интересы, в том числе карьерные, как и отношения с окружающими коллегами и руководством представляют для них меньшую ценность, чем выполняемая работа. Эти респонденты дорожат своей работой, не ищут более легких предложений, их все устраивает. Можно предположить, что из таких сотрудников формируются высококвалифицированные профессионалы.

В группу Г вошли 25 человек с выраженной направленностью на себя и на общение: их характеризует отчетливое стремление к самовыражению посредством общения и взаимодействия с другими. Скорее всего, они не просто хотят удовлетворения собственных амбиций и приятного общения, а именно реализации собственных притязаний через взаимодействие с другими коллегами. Сама деятельность для них малоинтересна и непривлекательна.

Группу Д представляют 30 респондентов с выраженной направленностью на общение и дело: они охотно занимаются своей деятельностью, но при этом им доставляет удовольствие постоянное общение с окружающими людьми. Скорее всего, эти сотрудники предпочитают работать в команде, не стремятся к карьерному росту и доминированию в коллективе.

В группу Е вошли 13 респондентов с направленностью на себя и на дело: для них деятельность выступает средством достижения личного благополучия в материальном, социальном и профессиональном аспектах. При её выполнении они руководствуются эгоистической мотивацией, постоянно в поиске лучшего, они – неутомимые карьеристы.

У 15 человек в группе Ж отсутствует четко выраженная направленность на что-то одно: они несомненно, стремятся к достижению личного благополучия, но при этом хотят сохранить и преумножить хорошие отношения с окружающими и коллегами, а также ставят цель достичь положительных результатов в деятельности.

Итак, группа респондентов в количестве 210 человек после пилотажного этапа исследования была разделена на семь подгрупп с разной личностной направленностью. Для более тщательного изучения ценностно-смысловой направленности личности группа с недифференцированной направленностью (15 человек) была исключена из дальнейшего исследования.

На следующем этапе были проанализированы социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере в выделенных контрастных трех группах. Социально-психологические установки в ценностно-смысловой направленности личности, на наш взгляд, играют ключевую роль, активизируя личность на удовлетворение доминирующих потребностей. Установки определяют ориентацию субъекта в деятельности, общении и поведении на определенные социально и психологически значимые ценности, такие как: социоцентризм–эгоизм, процесс–результат, свобода–власть, труд–деньги.

У респондентов с направленностью личности на себя в качестве доминирующих социально-психологических установок выступают эгоизм, власть, деньги и свобода. Менее всего выражены такие установки, как процесс и альтруизм. Выраженность этих установок свидетельствует о том, что респонденты в своей повседневной жизни и деятельности руководствуются эгоцентрической мотивацией, направленной на извлечение выгоды в чем бы то ни было. В большей степени можно говорить об их стремлении получить максимум свободы, выйти из-под контроля окружающих и руководства в профессиональной деятельности, велико желание быть независимым и самостоятельным – отсюда их стремление к обретению власти, поскольку власть и деньги позволяют получить предполагаемую свободу. Интересно, что в данной группе получены низкие показатели по таким установкам, как процесс и труд. С одной стороны, это может указывать на низкую мотивацию выполнения профессиональной деятельности, а с другой – на сложные социально-экономические условия, ограничивающие, вероятнее всего, удовлетворение материальных потребностей молодых людей.

У представителей с направленностью на общение в качестве доминирующих установок выступают альтруизм, результат, деньги, процесс. Указанные доминирующие установки свидетельствуют, что эти респонденты в процессе общения стремятся быть полезными другим людям, своему коллективу, руководству и т.д. Для них в равной степени значимы как сам процесс деятельности – они получают от него удовлетворение, так и результат. Установка этих респондентов на деньги в качестве одной из ведущих объясняется, по всей видимости, слабой экономической составляющей в системе здравоохранения. А поскольку деньги связаны, прежде всего, с удовлетворением базовых потребностей, то их привлекательность является вполне обоснованной. Интересно, что наименее выраженными являются труд, эгоизм, свобода. Здесь возникает некое противоречие, где, с одной стороны, высокие показатели установок



процесс и результат, а с другой – низкий уровень выраженности критерия труд. Данное противоречие становится объяснимым, если учесть, что общение также является деятельностью. Поэтому процесс и результат, скорее всего, относятся к категории общения, а труд интерпретируется ими как выполнение профессиональных либо иных интеллектуальных и физических действий.

В иерархии доминирующих социально-психологических установок у респондентов с направленностью на деятельность выделяются результат, труд, деньги и чуть менее выражены свобода и процесс. Выраженность этих установок в данной группе респондентов вполне оправдана, если исходить из их личностной направленности. По всей видимости, эти студенты пришли к выбору своей профессии вполне осознанно, она доставляет им удовлетворение. Это можно оценивать по выраженности показателей труд, процесс и результат. Важно отметить, что для них не только сам процесс важен, но и результат, т. е. стремление что-то усовершенствовать, достичь высокого качества в своей деятельности и т.д. Интересно, что они также ценят свободу. Можно предположить, что качественное выполнение своей профессиональной деятельности с высокой результативностью требует определенной свободы. И это оправданно, так как высокий уровень любой профессиональной деятельности коррелирует с творчеством, а творческий процесс возможен лишь в атмосфере свободы. Еще один факт вызывает интерес – выраженная установка на деньги. Исходя из того, что эта установка просматривается во всех трех группах, можно предположить, что в современных социально-экономических условиях она является ключевой из-за небольшого материального вознаграждения сотрудников бюджетной сферы.

Рассмотрим первичные результаты смысло-жизненных ориентаций, опираясь на методику Д. А. Леонтьева. Согласно полученным данным, у респондентов с направленностью на себя среди смысло-жизненных ценностей доминируют цели в жизни. Уровень выраженности этого показателя чуть выше среднего, из чего следует, что эта группа имеет вполне конкретные, осмысленные жизненные планы и стремится к их осуществлению. В большей степени, учитывая личностную направленность респондентов, можно сказать, что эти цели связаны с удовлетворением эгоистических амбиций, связанных с личностным благополучием. Второй по выраженности смысло-жизненной ориентацией выступает локус контроля «Я». Этот показатель, согласно данным стандартизации теста, чуть выше среднего значения. Иными словами, респонденты этой группы имеют вполне конкретные представления о себе как личности, о своих возможностях и способностях. Другие ценностно-смысловые ориентации

этих респондентов находятся на уровне ниже среднего. Из этого следует, что они недостаточно удовлетворены своей жизнью в целом, причем как в прошлом, так и в настоящем. Они не могут или неспособны быть открытыми, наслаждаться общением, деятельностью, заниматься самосовершенствованием, они скованны, зависимы от окружающих и внешних обстоятельств, складывающихся как на работе, так и в социуме.

Несколько иная иерархия выраженности смысло-жизненных ориентаций наблюдается у респондентов с личностной направленностью на процесс общения: доминирующими являются процесс жизни, результативность и локус контроля «Я»: уровень выраженности показателей чуть выше среднего. Респонденты данной группы вполне удовлетворены своей эмоционально насыщенной жизнью: она осмысленна, целенаправлена и плодотворна. Они довольны своим прошлым и получают наслаждение от настоящего на эмоциональном уровне. Скорее всего, их самореализация осуществляется в процессе общения, во взаимоотношениях с окружающими, а удовлетворенность этим процессом служит индикатором качества их жизни. Эти респонденты способны самостоятельно принимать решения и осуществлять выбор. Низкий уровень выраженности таких ориентаций, как цели в жизни и локус контроля – жизнь свидетельствует, что студенты не имеют четко сформированных целей на будущее, живут, скорее всего, ближней перспективой. Возможное объяснение этого: они не способны жестко контролировать свою жизнь самостоятельно, без учета мнений других и ситуативных переменных.

В группе респондентов с направленностью на деятельность отмечается средневысокий уровень всех смысло-жизненных ориентаций. С содержательной стороны это указывает на то, что респонденты имеют ярко выраженные цели в жизни, осознанные представления о том, чего они хотят в жизни добиться. При этом они вполне удовлетворены своим настоящим и прошлым, с их точки зрения, самореализация осуществляется вполне успешно. Кроме того, их отличает устойчивый самоконтроль, эти респонденты полагают, что являются творцами своей жизни и все успехи и неудачи зависят только от них: их жизнь может протекать только по индивидуальному сценарию, и никакие внешние факторы не смогут изменить вектор их жизнедеятельности и повлиять на качество жизни существенным образом.

На следующем этапе результаты были подвергнуты кластерному анализу: было выделено три кластера с достаточно контрастным разделением составляющих ценностно-смысловой направленности личности. При кластеризации методом К-средних выяснилось, что кластеры значительно различаются по большинству шкал, ис-



ключение составляют такие ценности, как свобода, деньги, а между первым и вторым кластером существуют значимые различия по показателю процесс. Выделенные кластеры условно распределены на высокий, средний и низкий уровни выраженности составляющих ценностно-смысловой направленности личности.

В первый кластер вошли 78 респондентов: у них отмечаются низкие значения показателей направленности на себя ($n = -0,63$) и направленность на общение ($n = -0,51$). У этих испытуемых отсутствуют ценности, выражающиеся в продвижении себя, удовлетворении своих амбиций и эгоистических потребностей. Также у них не сформированы ценности общения, коммуникативный процесс для них является необходимым инструментарием в межличностном взаимодействии и не более того. Все оставшиеся показатели имеют яркую положительную выраженность: направленность на дело самая высокая ($n = 0,85$), т.е. у испытуемых основной личностной направленности является ценность деятельности. Высок общий показатель смысло-жизненных ориентаций ($n = 0,78$), а это значит, что у респондентов сформированы цели в жизни, есть удовлетворенность качеством жизни и хороший самоконтроль. Другие показатели имеют следующие значения: установка на процесс – $n = 0,69$, ценность результативности – $n = 0,71$, альтруистическая ценность – $n = 0,52$, установка на эгоцентризм – $n = 0,49$, ценность труда – $n = 0,64$, ценность свободы – $n = 0,41$, ценность власти – $n = 0,51$, ценность денег – $n = 0,82$.

С содержательной стороны респондентов, вошедших в данный кластер, можно охарактеризовать следующим образом: у них вполне осознанная профессиональная ценностно-смысловая направленность. Профессия для них является смыслом жизни, в котором ярко проявляются смысло-жизненные ценности: они ставят перед собой конкретные цели и задачи, процесс деятельности доставляет им удовлетворение, им нравится заниматься тем, чем они занимаются, их вполне устраивает их жизнь, при этом они положительно оценивают свое прошлое и строят прагматичные планы на ближайшее будущее. Они знают, чего хотят в жизни, поэтому легко и непринужденно принимают самые разные решения, стремятся быть независимыми от других людей и внешних обстоятельств, являются хозяевами своей жизни. В профессиональной деятельности, несмотря на то, что этим респондентам доставляет удовлетворение процесс, они ориентированы и на результат, что повышает успешность их деятельности. Труд является значимой ценностью, поскольку с ним эта группа связывает успех своего настоящего и будущее. При выполнении деятельности респонденты мотивированы как социоцентрическими, так и

эгоцентрическими мотивами в равной степени, а также стремятся к свободе действий, избегают контроля со стороны руководства и коллег, что указывает на адекватность, прагматичность и эмпатичность этих респондентов. В то же время у них присутствуют ценности власти и денег, что подчеркивает еще раз их прагматичность и стремление к самоосуществлению. Опираясь на вышеизложенное, условно можно назвать данный тип ценностно-смысловой направленности *прагматично-профессиональным*.

Второй кластер составляет 52 человека: он является промежуточным по степени выраженности ценностно-смысловых характеристик между первым и третьим. Значения большинства шкал соответствуют среднему уровню выраженности: направленность на себя – $n = 0,31$, направленность на общение – $n = 0,77$, направленность личности на деятельность – $n = 0,13$. Значения показателей свидетельствуют, что в данной группе респондентов доминирует личностная направленность на общение. На второй позиции после общения находится направленность на себя, показатель направленности на дело является незначимым. Исходя из этого, можно сделать вывод, что для этих студентов основное место занимает коммуникация, в процессе которой они стремятся решать свои проблемы и удовлетворять личностные потребности. Деятельность, в том числе профессиональная, не является для них необходимой. Другие ценностные показатели имеют следующие значения: общий показатель смысло-жизненных ориентаций – $n = 0,47$, что в целом указывает на сформированные смысло-жизненные ценности, процесс – $n = 0,62$, результат – $n = 0,58$, альтруизм – $n = 0,32$, эгоцентризм – $n = -0,24$, труд – $n = 0,18$, свобода – $n = 0,31$, власть – $n = 0,11$, деньги – $n = 0,74$.

Итак, респондентов, вошедших в данный кластер, можно охарактеризовать как стремящихся к удовлетворению потребности в общении. Коммуникативный процесс у них занимает основное время, они готовы длительное время общаться с самыми разными людьми на любые темы, в том числе решая профессиональные и личностные вопросы. Несмотря на направленность на общение, они имеют сформированные целевые установки, отчетливо понимают, чего хотят в жизни и деятельности, достаточно оптимистично оценивают свои перспективы в разных сферах жизнедеятельности, удовлетворены настоящим и прошлым, их вполне устраивает процесс самореализации. Они испытывают удовлетворение от того, чем занимаются, но при этом нацелены на положительный результат при завершении дел. В ходе общения и деятельности они мотивированы чаще альтруистическими мотивами, т.е. стремятся быть полезными своим близким, коллегам по работе



или соседям, другим людям, обществу в целом. Можно сказать, что для них нехарактерно проявление эгоистических побуждений. Они также не считают приоритетными ценностями труд и власть. Иными словами, труд для них не является привлекательным сам по себе, но привлекает их в контексте коммуникации, точно так же, как и власть. Эти студенты не стремятся к карьерному росту, не испытывают потребности в достижении высоких руководящих должностей, им комфортно среди коллег, они предпочитают быть своими среди основной массы сотрудников. В то же время у них есть потребности в свободе и деньгах. Последние для них, как и для предыдущей группы, являются ценностью не сами по себе, а в качестве инструмента для удовлетворения базовых потребностей. Свобода как ценность обусловлена стремлением к самоосуществлению, ибо только свободная личность способна максимально реализоваться в деятельности, общении и взаимодействии с другими. Таким образом, респондентов, вошедших в данный кластер, можно условно отнести к *социально-коммуникативному* типу ценностно-смысловой направленности личности.

В третий кластер вошли 65 человек. У этих респондентов отмечаются неравнозначные значения показателей: направленность на себя – $n = 0,72$, направленность на общение – $n = 0,11$, направленность на деятельность – $n = -0,09$. Из этого следует, что доминирующей личностной направленностью у них является направленность на себя, ценность своей личности. Значения других показателей: общий показатель смысловых ориентаций – $n = -0,38$, что указывает на размытость и узость жизненных целей, слабый внутренний локус контроля и неудовлетворенность своим настоящим и прошлым, а также пессимистичность прогнозирования будущего; процесс – $n = -0,12$, результат – $n = 0,43$, альтруизм – $n = -0,56$, эгоцентризм – $n = 0,83$, труд – $n = -0,05$, свобода – $n = 0,34$, власть – $n = 0,76$ и деньги – $n = 0,91$. Содержательно это можно прокомментировать так: специалисты данной группы имеют ярко выраженную направленность на себя, свою карьеру, внутренний мир, развитие своих способностей и возможностей, удовлетворение своих амбиций и узколичных потребностей. Общение с другими для них не является приоритетной ценностью, процесс общения они выстраивают, если он необходим. Ценность деятельности для них малопривлекательна. По всей видимости, этим обусловлена слабая выраженность жизненных целей, они живут в настоящем и, можно предположить, не строят планов на будущее. Они недовольны процессом самореализации и качеством своей жизни: процесс жизни и деятельности не приносит им ощутимого удовлетворения.

Эти респонденты выполняют работу или осуществляют процесс общения только потому, что это необходимо, при этом всегда предпочитают извлечь для себя определенную выгоду, так как нацелены на получение результата. В их деятельности, общении и поведении доминируют эгоцентрические мотивы: все, что происходит с ними или с их участием, должно, несомненно, быть полезно только им. Альтруистические побуждения у них практически не проявляются; труд как ценность для них, как и для предыдущей группы, не является значимым, а вот ценности свобода, власть и деньги – ярко выражены. Иными словами, они стремятся к обретению свободы, достижению власти и обретению материального благосостояния. Итак, опираясь на результаты исследования, данную группу респондентов можно отнести к *индивидуально-эгоистическому* типу ценностно-смысловой направленности личности.

Заключение

Таким образом, завершая обоснование выделенных типов ценностно-смысловой направленности личности, необходимо подчеркнуть, что для респондентов с прагматично-профессиональной направленностью характерно доминирование таких ценностей, как труд, результативность, деньги и процесс. Наименее привлекательной для них является ценность власти. Для испытуемых социально-коммуникативного типа направленности наиболее значимы ценности альтруизм, результативность, деньги. Для испытуемых с индивидуально-эгоистичным типом ценностно-смысловой направленности основными ценностями являются эгоцентризм, власть, деньги и свобода. Выявленная типология ценностно-смысловой направленности личности определяет самоосуществление субъекта в разных сферах жизнедеятельности через деятельность, общение, отношение и поведение.

Библиографический список

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988. 301 с.
2. Будинайте Г. Л., Корнилова Т. В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта // *Вопр. психологии*. 1993. Т. 24, № 5. С. 99–105.
3. Леонтьев Д. А. Психология свободы : К постановке проблемы самодетерминации личности // *Психол. журн*. 2000. Т. 21, № 1. С. 15–25.
4. Кудинов С. И., Кудинов С. С., Айбазова С. Р. Ценностно-смысловая направленность как условие самореализации личности // *Современные тенденции развития науки и технологий : материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф.* : в 6 ч. Белгород, 2015. Ч. 5. С. 64–70.



Psychological Features of Value-meaning Orientation in Students

Sergey I. Kudinov

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya str., 117198, Moscow, Russia
E-mail: rudn.tgu@yandex.ru

Irina B. Kudinova

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya str., 117198, Moscow, Russia
E-mail: i.b.kudinowa2012@yandex.ru

Sophia R. Aybazova

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya str., 117198, Moscow, Russia
E-mail: unifufa@gmail.com

The article discusses the results of an empirical study, and characterizes the marked value-semantic orientation peculiarities in students. In the course of the study of value-meaning orientation of the personality we used a set of valid and reliable tools to reveal the main types of orientation, the dominant values and attitudes of the personality in need-motivational sphere. The study shows that a specific set of the value-meaning and need-motivational characteristics forms the pragmatic-professional, social-communicative and individually-egoistic types of value-meaning orientation of the personality describing the attitude of the subject towards reality and self. The pragmatic-professional type is dominated by the values: labor productivity, money and process. The least attractive for them is the value of power. The respondents with the social-communicative value-meaning orientation have as their core values altruism, efficiency, and money. A distinctive feature of

the individually-egoistic type of value-meaning orientation are such values as egocentricity, power, money and freedom. The patterns and mechanisms of the manifestation of value-meaning orientation in students identified in the study will help to develop correctional harmonizing programs aimed at optimizing the socially important values and attitudes of the individual.

Key words: values, value-semantic orientation, students, respondents, types.

References

1. Bratus' B. S. *Anomalii lichnosti* (Anomalies of personality). Moscow, 1988. 301 p. (in Russian).
2. Budinayte G. L., Kornilova T. V. Lichnostnye tsennosti i lichnostnye predposylki sub"ekta (Subject's personal values and personal background). *Voprosy Psikhologii*. (Voprosy Psychologii), 1993, vol. 24, no. 5, pp. 99–105 (in Russian).
3. Leontiev D. A. *Psikhologiya svobody: k postanovke problem samodeterminatsyi lichnosti* (Psychology of freedom: on the formulation of the problem of personality self-determination). *Psikhologicheskiy Zhurnal* (Psychological Journal), 2000, vol. 21, no. 1, pp. 15–25.
4. Kudinov S. I., Kudinov S. S., Aybazova S. R. Tsennostno-smyslovaya napravlennost' kak uslovie samorealizatsii lichnosti (Value-meaning orientation as condition of personality's self-realization). *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii: materialy 3-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 6 ch.* (Modern trends in development of science and technology: materials of the 3d International scientific and practical conference: in 6 parts). Belgorod, 2015, part 5, pp. 64–70 (in Russian).

УДК 159.923

СООТНОШЕНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ

И. А. Новикова

Новикова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: Novikova_ia@pfur.ru

Представлены результаты сравнения выраженности свойств темперамента у представителей различных типов реализации общительности, настойчивости и любознательности, рассматриваемых на основе системно-функциональной модели А. И. Крупнова. В исследовании участвовало 207 студентов в возрасте от 17 до 25 лет (147 девушек и 60 юношей). Для диагностики общительности, настойчивости, любознательности, а также свойств темперамента использовались бланковые методики, разработанные А. И. Крупновым в русле системно-функционального подхода. Статистическая обработка проводилась с помощью кластерного, дисперсионного анализа и критерия Краскелла-Уоллиса. Показана специфика выраженности отдельных свойств темперамента у представителей инструментально-



смыслового, избирательного, мотивированно-агармонического и слабо мотивированного типов реализации общительности, настойчивости и любознательности. Определены возможности и ограничения психокоррекционной работы по гармонизации и развитию изучаемых свойств личности с учетом их индивидуально-типических особенностей и специфики соотношений с темпераментом.

Ключевые слова: системно-функциональный подход, индивидуально-типические особенности, личностные черты, темперамент, общительность, настойчивость, любознательность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-60-65

Введение

Типологические исследования личности и индивидуальности имеют обширную традицию в истории психологии, начиная с Античности.



Одной из главных целей выделения типов является оперативное прогнозирование поведения и деятельности человека в тех или иных ситуациях, что особенно востребовано в медицине, педагогике, профотборе, психологическом консультировании и др.

В последние десятилетия типологические исследования активно проводятся на основе системно-функциональной модели, разработанной в научной школе А. И. Крупнова [1–4]. Системно-функциональная модель строения свойств личности включает две подсистемы – мотивационно-смысловую (целевой, мотивационный, когнитивный и результативный компоненты) и инструментально-стилевую (динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты). Как показывают исследования, инструментально-стилевая система обеспечивает регуляторно-энергетическую базу реализации свойства и теснее связана с темпераментом [1, 5].

На основе системно-функционального подхода были разработаны типологии проявления общительности, настойчивости, любознательности, организованности, ответственности, трудолюбия, инициативности, уверенности, патристичности, агрессивности, а также сочетаний некоторых из перечисленных свойств между собой [3, 6–14]. В исследованиях, выполненных в разные годы, использовались различные критерии и методы типологизации. В последнее время для типологизации чаще всего используется кластерный анализ методом К-средних, в результате было выделено от трех до шести типов реализации личностных черт [3, 15].

Вопрос об устойчивости типов реализации системно-функциональных личностных черт в разных сферах отношений был рассмотрен нами совместно с Д. А. Шляхтой на примере общительности, настойчивости и любознательности студентов различных направлений обучения [3, 13, 15–17]. В результате с использованием кластерного анализа были выявлены четыре основных индивидуально-типических варианта реализации системно-функциональных свойств личности, стабильность основных характеристик которых была показана как при изучении разных выборок испытуемых, так и в разных сферах отношений субъекта – *инструментально-смысловой, избирательный, мотивированно-агармонический и слабо мотивированный типы*.

Представителям *инструментально-смыслового типа* («активным» студентам) свойственны как внешние, динамические проявления активности, так и широта целей, стремлений, мотивов, интересов, которые определяют проявления поведенческой активности в различных

сферах. Мы условно определили специфику данного типа в коммуникативной сфере (общительность) как «экстравертированность», в волевой (настойчивость) – как «напористость», в познавательной (любознательность) – как «пытливость».

Представители *избирательного типа* («избирательно активные») умеют выбрать главные для себя цели и стремиться к их достижению, рационально применяя конкретные навыки, не расходуя понапрасну усилий и эмоций. В коммуникативной сфере им подходит название «эгоцентристы», в волевой – «прагматисты», в познавательной – «рационалисты».

Представителям *мотивированно-агармонического типа* свойственны противоречивые тенденции проявления активности: средняя активность в мотивационно-смысловой и слабая активность в инструментально-динамической подсистемах личности, поэтому, на наш взгляд, им подходит название «агармонически-активные», так как при выраженном стремлении к активности они не всегда могут реализовать ее на поведенческом уровне. Мы назвали представителей данного типа в коммуникативной сфере «застенчивыми», в волевой – «неуверенными», в познавательной – «затрудняющимися».

Представители *слабо мотивированного типа* («пассивные») характеризуются низким уровнем проявления активности как в инструментально-стилевой, так и в мотивационно-смысловой подсистемах. В коммуникативной сфере их можно назвать «интровертированными», в волевой – «инертными», в познавательной – «незаинтересованными» [13].

Подобные типы с небольшими вариациями в дальнейшем были выявлены для уверенности [7], инициативности [14], трудолюбия [6]. На основе психологических характеристик представителей разных типов были разработаны и реализованы программы по гармонизации отдельных свойств личности [7, 14].

Одним из вопросов, возникающих при дальнейшем изучении индивидуально-типических особенностей личностных черт, является их соотношение со свойствами темперамента, который рассматривается как одна из индивидуальных предпосылок развития личности. В связи с тем, что характеристики темперамента связаны с особенностями нервной системы и обладают устойчивостью, они могут задавать определенный диапазон возможностей и ограничений в психокоррекционной и развивающей работе.

Целью данного исследования было сравнение выраженности свойств темперамента у представителей различных типов реализации общительности, настойчивости и любознательности, рассматриваемых на основе системно-функциональной модели.



Процедура, выборка и методики исследования

На первом этапе исследования была проведена диагностика индивидуально-типических особенностей общительности, настойчивости и любознательности. На этом этапе участвовало 207 студентов в возрасте от 17 до 25 лет, из них 147 девушек и 60 юношей. Для диагностики общительности, настойчивости и любознательности использовались соответствующие бланковые методики, разработанные А. И. Крупновым на основе системно-функциональной модели [18]. С использованием кластерного анализа методом К-средних была получена четырехкластерная структура. Достоверность различий между кластерами определялась с помощью F-критерия Фишера.

На втором этапе проводилась диагностика темперамента. В этом этапе исследования приняло участие 104 студента в возрасте от 19 до 21 года, из них 68 девушек и 36 юношей, которые принимали участие и в первой части исследования. Для диагностики темперамента также использовалась методика А. И. Крупнова [18], которая включает 20 параметров: *эргичность – аэргичность, пластичность – ригидность, стеничность – астеничность* в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах, а также *интроверсия – экстраверсия*.

На третьем этапе исследования для выявления различий в выраженности переменных темперамента между группами студентов с разными типами общительности, настойчивости и любознательности использовался дисперсионный анализ (ANOVA) и непараметрический критерий Краскелла-Уоллиса.

Результаты исследования и их обсуждение

При сравнении выраженности свойств темперамента между подгруппами студентов с разными типами реализации *общительности* были выявлены статистически значимые различия по шести переменным темперамента (коммуникативные *эргичность* и *аэргичность, пластичность* и *ригидность*; психомоторная *ригидность* и *экстраверсия*) из двадцати, при этом очевидно, что большинство различий обнаружено именно в коммуникативной сфере темперамента.

У представителей *избирательного* («эгоцентричные») студенты и *слабо мотивированного* («замкнутые») типов, по сравнению с *мотивированно-агармоническим* («застенчивые»), сильнее выражены активность (высокая *эргичность* и низкая *аэргичность*) и *пластичность* в коммуникативной сфере темперамента, а также *экстраверсия*. Значит, проблемы в сфере общения, которые присущи «застенчивым» студентам, во многом предопределяются особенностями их

темперамента. В то же время «эгоцентричные» и «замкнутые» студенты при примерно одинаково выраженных особенностях темперамента по-разному реализуют их в сфере общения. Первые, используя возможности темперамента, умеют выбирать и достигать своих целей в процессе взаимодействия с другими людьми, а вторые не используют свой коммуникативный потенциал в силу неразвитой мотивации в данной сфере. Что касается студентов с *инструментально-смысловым* типом общительности («экстравертированных»), то они характеризуются в целом средними показателями активности и пластичности в коммуникативной сфере темперамента, но максимально реализуют свои возможности и развивают их (предполагаем, что им удастся это сделать за счет выраженной мотивации общения).

При сравнении выраженности свойств темперамента между подгруппами студентов с разными типами реализации *настойчивости* были выявлены статистически значимые различия по восьми переменным темперамента (психомоторные *эргичность, пластичность* и *стеничность*; коммуникативные *эргичность, аэргичность*; интеллектуальные *пластичность, эргичность* и *аэргичность*), при этом различия обнаружены во всех сферах темперамента.

Более высокие активность, пластичность и стеничность темперамента в психомоторной сфере присущи представителям *избирательного* («прагматичные») студенты и *инструментально-смыслового* («напористые») типов *настойчивости*. У представителей *мотивированно-агармонического* типа *настойчивости*, «неуверенных» студентов, могут возникать проблемы как с инициацией активности, с переключением в процессе деятельности, так и с эмоциональным реагированием, что объясняет существующие у них проблемы с волевой регуляцией. Аналогично в коммуникативной сфере наибольшая активность присуща «прагматичным» студентам, а самая низкая – «неуверенным». В интеллектуальной сфере темперамента «напористые» и «прагматичные» студенты имеют определенные преимущества по гибкости и скорости переключения, а также более адекватное эмоциональное реагирование в ходе умственной и творческой деятельности. У представителей *слабо мотивированного типа*, «инертных» студентов, могут возникать проблемы с переключением при освоении новой информации, а «неуверенным» студентам может мешать негативный эмоциональный фон (тревога, волнение, неуверенность и т.п.).

При сравнении выраженности свойств темперамента между подгруппами студентов с разными типами реализации *любопытности* статистически значимые различия были выявлены по шести переменным темперамента (психомоторные *аэргичность, ригидность* и



стенничность; интеллектуальные эргичность и азргичность; коммуникативная астеничность). В данном случае характер различий во многом не совпадает с тенденциями, описанными выше для общительности и настойчивости.

Самая выраженная активность (высокая эргичность и низкая азргичность) в интеллектуальной сфере присуща представителям **слабо мотивированного** типа («незаинтересованным» студентам), а самая невыраженная – представителям **мотивированно-агармонического** типа («затрудняющимся»). Мы предполагаем, что именно недостаток мотивации, и в том числе интереса, мешает «незаинтересованным» студентам воплотить эту активность в познавательную деятельность. И наоборот, трудности, которые испытывают «затрудняющиеся» студенты при реализации любознательности, скорее всего, могут быть связаны с относительно менее выраженной активностью в интеллектуальной сфере темперамента. Избирательность «рациональных» студентов в познании можно объяснить относительно высокой азргичностью как в интеллектуальной, так и в психомоторной сферах (предпочтение менее напряженной и трудной работы, выбор своего темпа деятельности и т.п.).

В психомоторной сфере «незаинтересованные» студенты на уровне темперамента также имеют выраженный потенциал, который, очевидно, не полностью реализуется в реальной деятельности, а «затрудняющимся» студентам, скорее всего, может не хватать именно психофизиологических ресурсов для реализации различных видов физической и психомоторной деятельности.

Студенты, проявляющие «рационализм» в познавательной деятельности, на уровне эмоциональности темперамента в коммуникативной сфере могут испытывать некоторые трудности, они ранимы, у них есть зависимость от чужого мнения, что, в свою очередь, и может быть причиной их прагматичного и расчетливого поведения. «Затрудняющиеся» и «незаинтересованные» студенты менее подвержены астеническим эмоциям в коммуникативной сфере, возможно, потому, что она в меньшей степени связана с их познавательной деятельностью.

Выводы

Проведенное исследование позволило уточнить психологические характеристики студентов с разными типами реализации общительности, настойчивости и любознательности, а также определить возможности и ограничения психокоррекционной работы по гармонизации и развитию изучаемых свойств личности с учетом их индивидуально-типических особенностей и специфики соотношений с темпераментом.

Представители **инструментально-смыслового типа**, как правило, не нуждаются в психокоррекции; при возникновении запроса работа в коммуникативной, волевой и познавательной сферах не имеет особых трудностей и ограничений.

С представителями **избирательного** типа возможна психологическая работа, направленная на расширение диапазона социоцентрической мотивации в коммуникативной и волевой сферах, которая не имеет ограничений со стороны особенностей темперамента, в познавательной сфере необходимо учитывать их быструю утомляемость, склонность к излишней негативной эмоциональности.

Представители **слабо мотивированного** типа обычно не заинтересованы в развитии общительности, настойчивости или любознательности, что связано с недостаточно развитой мотивацией, но при возникновении заинтересованности существуют возможности для эффективной работы и реализации потенциала темперамента в коммуникативной и, особенно, в интеллектуальной сферах, а при работе с волевой сферой нужно, прежде всего, учитывать недостаточную гибкость и эмоциональность на уровне темперамента.

Больше всего трудностей и ограничений со стороны темперамента может возникнуть при психокоррекции общительности, настойчивости и любознательности представителей **мотивированно-агармонического** типа, но они могут быть компенсированы сильно развитой мотивацией и заинтересованностью в развитии соответствующих сфер личности.

Библиографический список

1. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2006. № 1 (3). С. 63–73.
2. Системные исследования свойств личности : к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН / науч. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. М., 2014. 512 с.
3. Новикова И. А. Типологические исследования свойств личности на основе системно-функционального подхода // Системные исследования свойств личности : к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН / науч. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. М., 2014. С. 122–149.
4. Krupnov A. I., Novikova I. A., Kozhukhova Y. V. System-functional model of personality traits // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. 2013. Vol. 2, № 9. P. 407–413.
5. Крупнов А. И., Шляхта Н. Ф. Связь черт личности со свойствами темперамента // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 66–72.



6. Анисимова Ю. Н., Шляхта Н. Ф. Психологические особенности трудолюбия студентов // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 93–97.
7. Замалдинова Г. Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 203 с.
8. Казанцева О. А. Индивидуально-типические особенности ответственности личности студентов : дис. ... канд. психол. наук. Бийск, 2008. 166 с.
9. Кудинов С. И., Кудинов С. С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2008. № 3 (59). С. 282–288.
10. Кудинов С. И., Кудинова И. Б., Кудинов С. С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2013. № 2. С. 5–13.
11. Кудинов С. И., Русакова Н. Г. Психологический анализ типологических проявлений организованности личности // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2007. № 2. С. 24–32.
12. Стакина Ю. М. Индивидуально-типические особенности любознательности и специфика их проявлений в учебной деятельности студентов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 196 с.
13. Шляхта Д. А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах : дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 203 с.
14. Шурухина Г. А. Индивидуально-типические особенности проявления и гармонизации инициативности старших школьников и студентов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 253 с.
15. Шляхта Д. А. К проблеме устойчивости типов в проявлениях черт характера // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 50–57.
16. Воробьева А. А., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Типологические особенности настойчивости и любознательности у студентов различных направлений обучения // Акмеология. 2014. № 3–4. С. 54–55.
17. Новикова И. А., Шляхта Д. А. Индивидуально-типические особенности личностной активности в коммуникативной сфере // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2009. № 1. С. 36–40.
18. Крупнов А. И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. М., 2008. 56 с.

Relation between Typological Features of Personality Traits and Temperament in Students

Irina A. Novikova

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya str., 117198, Moscow, Russia
E-mail: Novikova_ia@pfur.ru

This paper presents the relations between the temperament properties and typological features of the sociability, persistence and curiosity as a traits studied in terms of the System-Functional approach developed

by A.I. Krupnov. A total of 207 students took part in the research, including 60 male and 147 female. The age of the respondents is from 17 to 25 years. The sociability, persistence, curiosity and temperament properties were measured by the Questionnaires developed by A. Krupnov in accordance with the System-Functional Model. Cluster Analysis, Analysis of Variance (ANOVA) and the Kruskal-Wallis test were used for statistical analysis. The study results demonstrate the specificity of the temperament expression among representatives of different sociability, persistence and curiosity realization types (such as instrumental-meaningful type, motivated-aharmonic type, low-motivated type, and selective type). Correction and harmonization frameworks for development of the sociability, persistence and curiosity were identified based on its typological features and relations with the temperament properties.

Key words: System-Functional approach, individually-typical features, personality traits, temperament, sociability, persistence, curiosity.

References

1. Krupnov A. I. Sistemno-dispozitsionnyy podkhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv (System-dispositional approach to studying personality and its properties). *Vestnik RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and Psychology), 2006, no. 1, pp. 63–73 (in Russian).
2. *Sistemnye issledovaniya svoystv lichnosti: k 30-letiyu nauchnoy shkoly A. I. Krupnova v RUDN* (System research on personality traits: on 30 years of A. I. Krupnov' scientific school of personality system research at PFUR). Eds. A. I. Krupnov, S. I. Kudinov, I. A. Novikova. Moscow, 2014. 512 p. (in Russian).
3. Novikova I. A. *Tipologicheskie issledovaniya svoystv lichnosti na osnove sistemno-funktional'nogo podkhoda* (Typological studies of personality traits on basis of system-functional approach). *Sistemnye issledovaniya svoystv lichnosti: k 30-letiyu nauchnoy shkoly A. I. Krupnova v RUDN* (System research on personality traits: on 30 years of A. I. Krupnov' scientific school of personality system research at PFUR). Eds. A. I. Krupnov, S. I. Kudinov, I. A. Novikova. Moscow, 2014, pp. 122–149 (in Russian).
4. Krupnov A. I., Novikova I. A., Kozhukhova Y. V. Sistem-functional model of personality traits. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2013, vol. 2, no. 9, pp. 407–413.
5. Krupnov A. I., Shlyakhta N. F. Svyaz' chert lichnosti so svoystvami temperamenta (Relations between personality traits and temperament properties). *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and Psychology), 2003, no. 1, pp. 66–72 (in Russian).
6. Anisimova Yu. N., Shlyakhta N. F. Psikhologicheskie osobennosti trudolyubiya studentov (Psychological features of students' diligence). *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and psychology), 2013, no. 3, pp. 93–97 (in Russian).
7. Zамалдинова Г. Н. *Sootnoshenie individual'no-tipicheskikh osobennostey uverennosti s urovнем samoaktualizatsii sotrudnikov kommercheskikh organizatsiy: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Correlation of individually-



- typical features of confidence with commercial organizations employees' level of self-actualization: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2011. 174 p. (in Russian).
8. Kazantseva O. A. *Individual'no-tipicheskie osobennosti otvetstvennosti lichnosti studentov: dis. ... kand. psikholog. nauk* (Individually-typical features of responsibility in students' personality: diss. ... cand. of psychology). Biysk, 2008. 166 p. (in Russian).
 9. Kudinov S. I., Kudinov S. S. *Psikhologicheskii analiz tipologicheskikh proyavleniy obshchitel'nosti lichnosti* (Psychological analysis of typological manifestations of person's sociability). *Vestn. Tambov un-ta. Ser. Gumanitarnye nauki* (Tambov University Reports. Ser. Humanities), 2008, no. 3 (59), pp. 282–288 (in Russian).
 10. Kudinov S. I., Kudinova I. B., Kudinov S. S. *Psikhologicheskii analiz proyavleniya patriotichnosti lichnosti u studentov* (Psychological analysis of individual manifestations of patriotism among students). *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and Psychology), 2013, no. 2, pp. 5–13 (in Russian).
 11. Kudinov S. I., Rusakova N. G. *Psikhologicheskii analiz tipologicheskikh proyavleniy organizovannosti lichnosti* (Psychological analysis of typological manifestations of person's organization). *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and Psychology), 2007, no. 2, pp. 24–32 (in Russian).
 12. Stakina Yu. M. *Individual'no-tipicheskie osobennosti lyuboznatel'nosti i spetsifika ikh proyavleniy v uchebnoy deyatel'nosti studentov: dis. kand. psikholog. nauk* (Individual and typical peculiarities of inquisitiveness and their manifestations specificity in students' activity: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2006. 196 p. (in Russian).
 13. Shlyakhta D. A. *Individual'no-tipicheskie osobennosti aktivnosti lichnosti v kommunikativnoy, volevoy i poznavatel'noy sferakh: dis. kand. psikholog. nauk*. (Individually-typical characteristics of personal activity in communicative, volitional and cognitive spheres: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2009. 203 p. (in Russian).
 14. Shurukhina G. A. *Individual'no-tipicheskie osobennosti proyavleniya i garmonizatsii initsiativnosti starshikh shkol'nikov i studentov: dis. ... kand. psikholog. nauk* (Individually-typical peculiarities of manifestation and harmonization of senior pupils' and students' initiative: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2011. 253 p. (in Russian).
 15. Shlyakhta D. A. *K probleme ustoychivosti tipov v proyavleniyakh chert kharaktera* (On problem of stability in personality traits types). *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and Psychology), 2008, no. 1, pp. 50–57 (in Russian).
 16. Vorob'eva A. A., Novikova I. A., Shlyakhta D. A. *Tipologicheskie osobennosti nastoychivosti i lyuboznatel'nosti u studentov razlichnykh napravleniy obucheniya* (Typological features of persistence and curiosity in students of different fields of study). *Akmeologia* (Acmeology), 2014, no. S 3–4, pp. 54–55 (in Russian).
 17. Novikova I. A., Shlyakhta D. A. *Individual'no-tipicheskie osobennosti lichnostnoy aktivnosti v kommunikativnoy sfere* (Individually-typical features of personal activity in communication field). *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and Psychology), 2009, no. 1, pp. 36–40 (in Russian).
 18. Krupnov A. I. *Psikhodiagnostika svoystv lichnosti i temperamenta* (Psychodiagnosics of personality traits and temperament). Moscow, 2008. 56 p. (in Russian).

УДК159.923

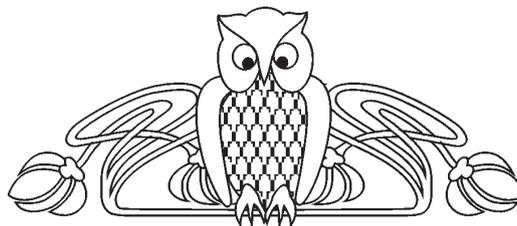
ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ПРОЯВЛЕНИЯ НАСТОЙЧИВОСТИ

С. С. Кудинов, Н. П. Авдеев

Кудинов Станислав Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
Email: kudinov84stas@yandex.ru

Авдеев Николай Павлович – соискатель, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
Email: avdeevtt@gmail.com

Представлены результаты эмпирического исследования характеристик самореализации в соотношении с разным уровнем настойчивости, выполненного на студенческой выборке в рамках диспозиционной концепции свойств личности и индивидуальности А. И. Крупнова. Применение комплекса психодиагностического инструментария: «Многомерного опросника са-



мореализации личности» (С. И. Кудинова), экспресс-шкальной оценки самореализации (С. И. Кудинова), «Бланкового теста самореализации (С. И. Кудинова), «Бланкового теста настойчивости (А. И. Крупнова), сравнительного, факторного анализа позволило выявить статистически значимые различия в специфике самореализации студентов, отличающихся уровнем проявления настой-



чивости. Респонденты с высоким уровнем настойчивости более успешно реализуются в разных сферах жизнедеятельности благодаря выраженной активности, оптимистичности, высокой мотивированности, креативным способам и приемам самовыражения, интернальной саморегуляции и конструктивности поведения. Студентам с низким уровнем настойчивости успешной самореализации препятствуют пассивность, пессимистичность, экстернальный локус самоконтроля, высокий уровень барьеров и стандартные, простые схемы самовыражения.

Ключевые слова: настойчивость, самореализация, студенты, уровневые характеристики, самовыражение.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-65-70

Введение

Согласно многочисленным современным исследованиям, самореализация способствует не только развитию профессиональных, социальных и личностных компетенций, но и обеспечивает уровень качества жизни, который оказывает влияние на все стороны жизни и деятельности человека [1]. Большинство отечественных исследований, в которых разрабатывается проблема самореализации личности, посвящены таким проблемам, как: самореализация в основных сферах жизнедеятельности [2]; специфика профессиональной самореализации [3]; самореализация личности студентов в период профессиональной подготовки [4]; самореализация в зрелом и пожилом возрасте [5]; гендерные стереотипы самореализации [6]; влияние творческой самореализации на психологическую адаптацию студентов [7].

В данной связи встает вопрос, касающийся максимального использования внутренних ресурсов для полноценного самоосуществления личности [8]. Одним из таких ресурсов является настойчивость как свойство личности, выражающееся в эффективном отстаивании и продвижении своей позиции, убеждений и ценностей и, как следствие, обеспечивающее успешность самореализации в обществе [9]. Проблема взаимозависимости самореализации и настойчивости требует тщательного рассмотрения в период профессиональной подготовки, поскольку является залогом успешной профессионализации будущих специалистов на начальном этапе. Данные о соотношении самореализации и настойчивости могут служить основой для разработки научно обоснованных программ гармонизации этих феноменов с целью оптимизации профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров.

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось в России, в г. Тольятти. В пилотажном этапе исследования приняли участие 180 человек, юноши и девушки представлены в равных пропорциях, студенты заочного отделения Тольяттинского

государственного университета и Самарской гуманитарной академии в возрасте 22–30 лет.

Для решения исследовательской задачи был применен комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: тестирование, анкетирование, метод экспертных оценок, эксперимент; методы обработки данных: количественный анализ с использованием методов математической статистики (критерий Колмогорова – Смирнова, t -критерий Стьюдента, коэффициент линейной корреляции Пирсона, факторный, дисперсионный и кластерный анализ – программа SPSS 11.5). Качественный анализ полученных результатов основан на сопоставлении, иерархии выраженности и доминирования структурных переменных настойчивости и самореализации.

При диагностике самореализации личности применялись «Многомерный опросник самореализации личности» (С. И. Кудинова), экспресс-шкальная оценка самореализации и «Бланковый тест самореализации», разработанные С. И. Кудиновым, а также авторская анкета «Самооценка самореализации личности». Для изучения настойчивости личности использовались «Бланковый тест настойчивости», разработанный А. И. Крупновым, авторская анкета «Настойчивость» и разработанный авторский «Экспериментальный тест настойчивости».

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования настойчивости у студентов с помощью разных методов исследования и их последующая количественная и качественная обработка позволили установить различные уровни проявления данного свойства личности у испытуемых. На первом этапе обработки были проанализированы данные эксперимента, где требовалось из трех наборов слов составить три предложения. Во втором задании испытуемым предлагалось решить три головоломки; в третьем задании нужно было использовать 12 слов минимально в трех, а максимально в шести четверостишиях, время не ограничивалось. Результаты распределились следующим образом: высокий уровень настойчивости диагностировался у 36 испытуемых, средний уровень у 71 студента и низкий у 73 респондентов.

Результаты эксперимента позволили распределить испытуемых в три группы по уровню выраженности настойчивости. На следующем этапе были проанализированы результаты по тесту суждений настойчивости, бланковому тесту настойчивости и авторскому опроснику настойчивости. При анализе авторской анкеты самооценки настойчивости результаты показали сходство с данными эксперимента в уровнях настойчивости. Результаты, полученные по методи-



кам А. И. Крупнова, обнаружили идентичность выраженности показателей. При сопоставлении с данными эксперимента было установлено, что самые высокие показатели по гармоническим переменным настойчивости, характеризующие успешность проявления данного свойства личности, зафиксированы у респондентов, условно выделенных в группу с высоким уровнем развития данного качества, а самые высокие показатели по агармоническим характеристикам выявлены у респондентов, условно включенных в группу с низким уровнем настойчивости.

Для подтверждения условно выделенных групп испытуемых по уровням проявления настойчивости был проведен кластерный анализ показателей. По результатам этого анализа была доказана правомерность условного выделения вышеназванных групп испытуемых. Так, выборка, включающая 180 человек, была распределена следующим образом: в первый кластер вошли 36 человек, во второй – 79, в третий – 65. Фактором, доказывающим гомогенность и специфичность каждого из кластеров, выступили результаты сравнения дисперсий.

Для определения выявленных отличий в разных группах был проведен сравнительный анализ с помощью *t*-критерия Стьюдента между биполярными переменными в каждом компоненте настойчивости. В первом кластере, относящемся к высокому уровню настойчивости, были установлены достоверные различия между показателями: эргичность в динамическом компоненте существенно превосходит азргичность; в регуляторном компоненте переменная «интернальность» количественно доминирует над экстернальностью; стенические эмоции выражены более, чем астенические; в когнитивном компоненте осмысленность превосходит осведомленность.

Второй кластер, относящийся к среднему уровню настойчивости, также содержит ряд статистически значимых отличий характеристик внутри компонентов. В инструментально-стилевых характеристиках азргичность выражена больше азргичности; астеничность доминирует над стеничностью; экстернальность превосходит интернальность. В мотивационно-смысловом блоке личностно значимые цели проявления настойчивости существенно превосходят социально значимые, а в продуктивном компоненте личностно значимая результативность превосходит предметно-коммуникативную, различий других компонентов не обнаружено.

В третьем кластере, соответствующем низкому уровню настойчивости, доминирующая роль в основном принадлежит агармоническим переменным: в динамическом компоненте азргичность превосходит на статистически значимом уровне азргичность в эмоциональном компоненте, астенические эмоции доминируют над стеническими; в

регуляторном экстернальный локус контроля статистически значимо превосходит интернальный; в когнитивном компоненте осведомленность также статистически значимо превосходит осмысленность. Обнаруженные статистически значимые различия внутри каждого из компонентов настойчивости позволяют рассмотреть специфичность проявления данного свойства личности в одном из выявленных типов, характеризуя успешность либо неуспешность настойчивого поведения. Иными словами, выявленные количественные отличия в разных кластерах характеризуют уровни проявления настойчивости. Судя по доминированию переменных, можно утверждать, что в первый кластер вошли испытуемые с высоким уровнем проявления данного свойства. Вторым кластером представляют испытуемые со средним уровнем выраженности обсуждаемого свойства, и третий кластер составили испытуемые с низким уровнем настойчивости.

Анализ иерархической структуры переменных настойчивости у респондентов с низким уровнем проявления этого качества позволил установить доминирование в инструментально-стилевом блоке таких характеристик, как астеничность, азргичность и экстернальность, а в мотивационно-смысловом – осведомленности. Выявленный набор характеристик и определяет механизм проявления настойчивости, в данном случае это низкий ее уровень, за счет доминирования пассивности и инертности поведения, снижения эмоционального тонуса, слабой внутренней саморегуляции и несформированной системы знаний, умений и навыков настойчивого поведения.

Отличительными особенностями проявления высокого уровня настойчивости у студентов являются разнонаправленная сфера целевых установок, широкий диапазон побудительных мотивов и сферы реализации настойчивости при выраженной активности и вариативности поведения, хорошей саморегуляции настойчивого поведения и оптимистичности.

Рассмотрим далее количественные и качественные характеристики самореализации у студентов с высоким и низким уровнями проявления настойчивости. Результаты анкетирования позволили заключить, что самореализация как психологическое образование вполне адекватно характеризуется испытуемыми с низким уровнем настойчивости, что дает возможность более детально рассмотреть данный феномен у них с помощью многомерного опросника самореализации личности. Так, полученные эмпирические результаты по данной методике свидетельствуют о том, что самые большие количественные показатели имеют такие характеристики, как инертность, пессимистичность, деструктивность, консервативность, личностные и социальные



барьеры самореализации. Уровень выраженности этих характеристик относится к средне-высокому. На вторых позициях расположены в количественном выражении такие параметры, как активность, экстернальность, эгоцентризм и конструктивность. Перечисленные признаки соответствуют среднему уровню выраженности. И третью группу составили оставшиеся признаки самореализации: социально-корпоративные цели и личностно значимые установки самореализации – оптимистичность, интернальный самоконтроль, социоцентрическая мотивация и креативность. Все отмеченные признаки по степени выраженности соответствуют низкому уровню проявления. Распределение признаков самореализации по количественной шкале определяет значимость каждого параметра в механизме данного феномена, определяя ее специфическую обусловленность. В представленной иерархической модели основную функциональную нагрузку в проявлении самореализации несут характеристики, вошедшие в первую группу.

Прокомментируем данное высказывание с точки зрения качественного анализа: учитывая, что в первую группу вошли исключительно агармонические характеристики, следует предполагать их негативное влияние на процесс самореализации. Прежде всего, интерпретируем каждую характеристику: так, инертность является барьером к проявлению активности личности, студенты данной группы в большей степени склонны быть пассивными, не проявляют инициативности и целеустремленности, их активность появляется только в вынужденных ситуациях. Более того, это усугубляется их пессимистическим настроением: они слишком не уверены в своих возможностях и способностях, ориентируются чаще всего на неудачу и не верят в свой успех, при самовыражении используют общеизвестные формы, способы и приемы, не стремятся креативно себя преподнести, ориентируются на стандартные схемы. По всей видимости, их консерватизм является чертой характера, им трудно что-либо менять, с чем-то экспериментировать, они склонны тихо сидеть на одном месте, не высываясь. Возможно, что такое поведение обусловлено значительными социальными и личностными барьерами. С одной стороны, они имеют ограниченный поведенческий ресурс для самоосуществления, не владеют поведенческой гибкостью и вариативностью, не обладают хорошими коммуникативными и социальными компетенциями, отсюда их доминирующий консерватизм. Но, с другой стороны, у них много личностных комплексов: это их неуверенность, стеснительность, тревожность и т.д. Все это в совокупности, скорее всего, обеспечивает им деструктивный исход самореализации: иными словами, их попытки как-то самореализоваться

являются столь непродуктивными, что дополнительно вызывают разочарование и апатию, оказывая разрушительное влияние на личность.

В психологической структуре самореализации, выявленной с помощью корреляционного и факторного анализа, установлено, что основными конструктами являются инертность, деструктивность, личностные и социальные барьеры, определяющие специфичность этого феномена. Другие связи характеризуются единичными эпизодами и не играют значительной роли в самореализации этих респондентов. В целом можно констатировать, что респонденты этой группы испытывают значительные трудности в полноценной самореализации в связи с дисбалансом отдельных характеристик в структуре данного феномена. Прежде всего, это касается мотивационных, когнитивных и инструментальных параметров. На это указывает как структурная организация переменных, так и данные анкетирования по самооценке самореализации студентов.

У студентов с высоким уровнем настойчивости анализ анкеты позволил заключить, что респонденты имеют глубокие сведения о феномене самореализации, представляют основные пространства для её успешного осуществления и достаточно высоко оценивают свой уровень самореализации в разных сферах жизнедеятельности. Результаты, полученные по многомерному опроснику самореализации личности, показывают, что наиболее выраженными количественно являются креативность, активность, социально значимые и эгоцентрические мотивы. Количественный показатель этих характеристик соответствует высокому уровню выраженности. На средне-высоком уровне расположены интернальность, конструктивность, оптимистичность, и личностно значимые намерения; на среднем уровне – социально-корпоративные намерения, консервативность и экстернальность. И наконец, последнюю группу – с низким уровнем выраженности – представляют инертность, пессимистичность, деструктивность, личностные и социальные барьеры проявления самореализации. С содержательной стороны, представленная иерархия выраженности структурных показателей самореализации свидетельствует о том, что респонденты очень интенсивно проявляют себя в повседневной жизни в разных сферах социума. Они стремятся включиться во все дела и мероприятия, постоянно проявляют инициативу, а порой являются организаторами массовых видов деятельности, иницируя окружающих к участию. Выраженная общая активность позволяет им одновременно выполнять несколько дел, не оставаться в стороне, чтобы ни происходило дома, на учебе или работе. Они легко адаптируются к новым условиям и незнакомым людям, применяют разные способы и приемы



самовыражения, проявляя гибкость и пластичность поведения. Их самовыражение отличается оригинальностью, а порой – неповторимостью, на что указывает их креативность, т. е. в самых разных ситуациях они учитывают внешние обстоятельства и свое состояние, исходя из чего реализуют те или иные схемы самоосуществления. Более того, у этих респондентов фиксируется очень высокий уровень побуждений к самовыражению. Примечательно, что их мотивация имеет широкий диапазон – от сугубо личностных мотивов, обеспечивающих удовлетворение эгоистических потребностей, например, связанных с повышением материального стимулирования либо карьерного роста, до социально значимых, обеспечивающих решение социально важных вопросов посредством самовыражения. Кроме того, данных респондентов отличает выраженный интернальный локус контроля при самореализации: они в большинстве случаев полагаются исключительно на внутренние ресурсы и практически не принимают во внимание внешние обстоятельства и мнения других людей. В процессе самореализации респондентами движут оптимизм, предвосхищение положительных результатов, они чувствуют свою уверенность в действиях и поступках и прогнозируют исключительно благоприятный результат своей деятельности. Благодаря высокой активности, самоконтролю, осмысленным действиям, выраженной мотивации и оптимистичности респонденты имеют хорошие показатели успешности самореализации, на что указывает их конструктивность. Таким образом, иерархический анализ характеристик самореализации позволяет констатировать достаточную успешность самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости.

В психологической структуре самореализации данных респондентов в качестве системообразующих характеристик, обеспечивающих плотные устойчивые связи с другими параметрами, выступили активность, креативность и оптимистичность. Данный набор признаков обеспечивает высокую продуктивность процесса самовыражения испытуемых. Результаты факторного анализа подтвердили исходные данные, полученные с помощью иерархического и корреляционного анализа эмпирических результатов исследования.

Таким образом, количественный и качественный анализ самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости свидетельствует о том, что они вполне удовлетворены результатами самореализации, имеют широкое пространство для самовыражения в учебной и профессиональной деятельности, семейных взаимоотношениях и социальных сообществах. Их самореализация характеризуется высокой активностью в разных жизненных пространствах, позитивной эмоционально-волевой регуляцией

своего поведения, деятельности и общения и нестандартными, оригинальными способами и приемами самовыражения.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило подтвердить состоятельность выдвинутого предположения о том, что самореализация – это многомерное психологическое образование, детерминированное комплексом внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенезе; позволило установить, что одним из факторов, оказывающих влияние на успешность самореализации, является настойчивость как базовое свойство личности. Полученные данные указывают, что высокий уровень проявления настойчивости обеспечивает успешность самореализации личности, в то время как низкий уровень сформированности этого качества не способствует полноценному самоосуществлению студентов в разных сферах жизнедеятельности. Полученный эмпирический материал о влиянии настойчивости на самореализацию личности позволит разрабатывать эффективные комплексные программы, способствующие оптимизации как настойчивости, так и самореализации личности.

Библиографический список

1. *Айбазова С. Р.* Роль ценностно-смысловой направленности в динамике самореализации личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 22 с.
2. *Коростылева Л. А.* Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере. СПб., 2005. 222 с.
3. *Воломеев С. А.* Профессия как фактор самореализации личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1998. 18 с.
4. *Костакова И. В.* Роль общительности в самореализации личности студентов – будущих психологов : дис. канд. ... психол. наук. Тольятти, 2008. 186 с.
5. *Козлова Т. З.* Социальное время пенсионеров : этапы самореализации личности. М., 2003. 228 с.
6. *Новикова И. А., Замалдинова Г. Н.* Личностная уверенность и уровень самоактуализации сотрудников коммерческих организаций // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2010. № 2. С. 21–26.
7. *Кулагина И. В.* Влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 23 с.
8. *Архипочкина К. В.* Взаимосвязь свойств темперамента и самореализации личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 23 с.
9. *Авдеев Н. П.* Влияние настойчивости на успешность самореализации личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 23 с.



Peculiarities of Self-Realization in Students with Different Levels of Persistence Manifestation

Stanislav S. Kudinov

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya str., 117198, Moscow, Russia
E-mail: kudinov84stas@yandex.ru

Nikolay P. Avdeev

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya str., 117198, Moscow, Russia
E-mail: avdeevtlt@gmail.com

The results of empirical studies of the characteristics of self-realization in relation to the different levels of persistence, performed on a sample of students in the framework of the concept of dispositional personality traits and personality A. I. Krupnova. Application of a complex psychodiagnostic tools, «A multidimensional questionnaire self-realization» (S. I. Kudinov), «Express bar chart self-assessment» (S. I. Kudinov), a blank test of self-realization (S. I. Kudinov), Test persistence (A. I. Krupnov), comparative, factorial analysis revealed statistically significant differences in the specifics of self-realization of students with different levels of manifestation of perseverance. Respondents with a high level of persistence of a successfully implemented in different spheres of life due to severe active, optimistic, highly motivated, creative methods and techniques of self-expression, self-regulation of Internal and constructive behavior. Students with low persistence successful self prevent passivity, pessimism, external locus of self-control, high barriers to standard, simple schemes expression.

Key words: perseverance, self-realization, the students, level characteristics, self-expression.

References

1. Aybazova S. R. *Rol' tsennostno-smyslovoy napravlenosti v dinamike samorealizatsii lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* (Role of value-meaningful orientation in dynamics of personality's self-realization: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2015. 22 p. (in Russian).

2. Korostyleva L. A. *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professional'noy sfere* (Psychology of personality's self-realization: difficulties in professional field). St.-Petersburg, 2005. 222 p. (in Russian).

3. Volomeev S. A. *Professiya kak faktor samorealizatsii lichnosti: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* (Occupation as factor in personality's self-realization: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 1998. 18 p. (in Russian).

4. Kostakova I. V. *Rol' obshchitel'nosti v samorealizatsii lichnosti studentov - budushchikh psikhologov: diss. kand. ... psikholog. nauk* (Role of sociability in students' – future psychologists' – self-realization). Tol'yatti, 2008. 186 p. (in Russian).

5. Kozlova T. Z. *Sotsial'noe vremya pensionerov: etapy samorealizatsii lichnosti* (Pensioners' social pastime: personality's self-realization stages). Moscow, 2003. 228 p. (in Russian).

6. Novikova I. A., Zamaldinova G. N. *Lichnostnaya uverenost' i uroven' samoaktualizatsii sotrudnikov kommercheskikh organizatsiy* (Personal confidence and self-actualization level in employees of commercial organizations). *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and Psychology), 2010, no. 2, pp. 21–26 (in Russian).

7. Kulagina I. V. *Vliyanie tvorcheskoy samorealizatsii na sotsial'no-psikhologicheskuyu adaptatsiyu studentov: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* (Influence of creative self-realization on students' social and psychological adaptation: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2011. 23 p. (in Russian).

8. Arkhipochkina K. V. *Vzaimosvyaz' svoystv temperamenta i samorealizatsii lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* (Relationship between temperament properties and personality's self-realization: autoref. dis. ... cand. of psychology). Moscow, 2015. 23 p. (in Russian).

9. Avdeev N. P. *Vliyanie nastoychivosti na uspehnost' samorealizatsii lichnosti studentov: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* (Impact of persistence on success of students' self-realization: autoref. dis. ... cand. of psychology). Moscow, 2014. 23 p. (in Russian).

УДК 37.015.3: 331.54

РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И. В. Арендачук

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



Содержательно проанализированы социальные и психологические риски профессионального самоопределения старшеклассников. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке учащихся 9-х и 11-х классов общеобразовательной школы № 41 г. Саратова (N = 65). Ис-

пользовались методики: опросник «Ориентация» (В. Е. Сигачева, М. Н. Россохач); «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлутенкова); опросник «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчаровой); опросник «Виды навязанного выбора профессии» (А. А. Кибирева). Проанализи-



рованы общие тенденции и различия в направленности профессионального выбора старшеклассников, его мотивации и определяющих факторов. Определены основные направления минимизации рисков профессионального самоопределения старшеклассников в системе профориентационной работы в школе. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в организации психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения учащихся.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональное самоопределение, риски профессионального самоопределения старшеклассников, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-70-76

Введение

Проблема социально-психологических рисков личности в сфере профессионального самоопределения актуализируется в современных условиях, так как все более очевидным становится противоречие между потребностью общества в специалистах конкретных профессий и устремленностью человека к профессиональной самореализации, которую он все больше связывает с любимым делом и призванием. В итоге требования общества, цели и мотивы профессионального самоопределения личности не всегда совпадают, и эта ситуация становится источником социально-психологических рисков. Проанализируем факторы их формирования на начальном этапе профессионализации личности и возможности минимизации через систему профориентационной работы со старшеклассниками в условиях общеобразовательной школы.

Теоретический анализ проблемы

Если рассматривать «риск как действие, грозящее субъекту определенными потерями» [1, с. 21], то относительно процесса профессионального самоопределения его можно определить как совокупность решений субъекта, в результате которых возникают ошибки в определении пути профессионального развития и опасность сдвига профессионализации в сторону повторных профессиональных выборов.

Традиционно профессиональное самоопределение рассматривается как:

сложный динамический процесс формирования системы личностных основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, как процесс развития и самореализации духовных и физических возможностей, профессиональных намерений и планов [2, с. 75];

ценностный выбор личностью вариантов своего профессионального развития [3, с. 1757];

процесс допытного ознакомления учащихся старших классов с миром профессий, формиро-

вания профессиональных намерений и выбора соответствующих сферы и уровня профессионального обучения [4, с. 463].

Р. М. Шамянов отмечает, что содержание профессионального самоопределения не сводится только к определению профессии или профессионального пути. Оно охватывает массу явлений личности, включая мотивационные характеристики сиюминутного переживания, и более отдаленных во временном плане ориентиров, преодоление которых приводит к новому качеству не только профессионального, но и личностного становления, системы переживаний, ценностно-смысловых образований и ряд других явлений [5, с. 93].

Профессиональное самоопределение, предполагающее высокий уровень субъектности, проявляется в активном поиске личностью возможностей успешного осуществления профессиональной деятельности и выборе пути развития в ней. Принятие же решения о направлении своей профессионализации сопровождается риском, который носит многоаспектный характер, так как может неблагоприятно влиять на саму личность, проявляясь в ее отношениях с другими людьми, определять условия ее жизнедеятельности (на уровне объективных и субъективных факторов). Именно поэтому, на наш взгляд, можно выделить две группы рисков профессионального самоопределения, которые следует учитывать при организации работы по его психолого-педагогическому сопровождению на начальном этапе профессионализации личности в условиях общеобразовательной школы:

социальные (внешние), обусловленные влиянием на учащихся социальной среды, особенностями самой профессиональной деятельности, и связанные со степенью соответствия профессионального выбора требованиям общества;

психологические (внутренние), определяемые развитием индивидуально-личностных и социально-психологических свойств и связанные со степенью их соответствия выбираемой профессии.

Под социальной средой понимается то внешнее окружение, которое оказывает влияние на школьника в процессе профессионального самоопределения. В ней на личность молодого человека действует ряд внешних факторов, которые он должен обязательно учитывать, чтобы его выбор обеспечивал бы в будущем удовлетворенность своей профессиональной деятельностью. Трудности, которые ему следует преодолеть, обусловлены социальными рисками профессионального самоопределения. Так, говоря о противоречивости профессионального выбора современного молодого человека, исследователи отмечают:

качественные изменения социума в направлении его индивидуализации, когда ведущую



роль в оценке потенциальных возможностей общества начинают играть потребности индивида, в результате самоопределяющаяся личность переживает противоречие в представлениях между «я хочу» и «я могу» и ведущим принципом профессионализации становится доминирование желаний над имеющимися возможностями их удовлетворения [3, с. 1758];

трансформационный характер экономики, порождающий противоречие между рыночным спросом на квалифицированный труд специалистов и личностными особенностями молодежи, стремящейся при выборе и освоении той или иной профессии к достижению материального благополучия наиболее быстрым путем [2, с. 76];

усложняющийся процесс развития профессиональной структуры общества, трансформирующий общественный образец «профессионал на всю жизнь» в образец гибкого, мобильного профессионала, стремящегося к самосовершенствованию, вследствие чего меняется трудовая биография человека: профессиональная карьера приобретает фрагментарный характер;

рассогласованность развития рынка труда и рынка образовательных услуг, определяющая ситуацию, когда полученная в учебном заведении профессия не может гарантировать трудоустройство в связи с ее невостребованностью на рынке труда [4, с. 465];

изменение ценности высшего образования, которое рассматривается молодежью как способ достижения иных (кроме собственно образовательных) целей, как своеобразный капитал для будущих инвестиций, как содержательно востребованный компонент профессиональной стратегии [6, с. 396], как средство для достижения желаемого образа жизни, а не как существенная часть личности профессионала [7, с. 1847];

смещение целей профориентационной работы в школе с помощи в становлении субъектности к побуждению к скорейшему самоопределению (сведение к минимуму доли выпускников 9-х классов, не определившихся со своим профессиональным выбором), что создает ситуацию искусственного «подталкивания» учащихся к профессиональному выбору в возрасте 14–15 лет, что далеко не всегда соответствует их жизненным стратегиям и не соотносится с их семейной ситуацией [8].

Наряду с социальными рисками в исследованиях можно также выявить и описания проблем профессионального самоопределения учащихся старших классов общеобразовательных школ, которые служат источниками психологических рисков.

Многие исследователи говорят о проблеме соотношения ресурсов личности с общественным запросом на профессии: существуют противоречия между склонностью и способностью лично-

сти к определенной профессии и необходимостью «выживания» в рыночных условиях, в результате призвание как личностный смысл профессии отходит у старшеклассников на второй план и усиливается ориентация на выбор профессий, обеспечивающих более высокие заработки [2, с. 76]; акцентируется внимание на слабой осведомленности школьников о собственных особенностях, об отраслях и видах производства, содержании профессий и специальностей, перспективах их развития и условиях получения, потребностях рынка труда регионов в кадрах [6, с. 397], в результате чего выбор профессии осуществляется под влиянием случайных факторов. В этой связи можно выделить ряд аспектов проблемы: нечеткость самого выбора; расплывчатый образ «будущей профессии»; отсутствие четкого представления о требованиях профессии к работнику; неумение (неподготовленность) многих выпускников школ выявить свои склонности и способности, тем более – соотнести их с требованиями той или иной профессии [3, с. 1757]. Данная группа факторов служит источником риска, который определяет «ошибочный выбор профессии или стремление переложить всю тяжесть выбора на плечи взрослых» [4, с. 468].

В исследованиях также отмечается снижение значимости школьного образования как фактора, влияющего на успешное профессиональное будущее. Школьники все меньше направлены на получение прочных знаний, востребованной становится «подготовка в вуз» [6, с. 398], а «привлекательность» образованности как свойства личности у учащихся связана с престижем, с продолжительностью получения образования, систематическим проявлением интеллектуальной активности и напряженности, материальными затратами, что, вероятно, в целом и приводит к переживанию противоречивых эмоций [9, с. 43].

Еще один источник психологических рисков профессионального самоопределения связан с проблемой мотивации профессионального выбора. Перекосы в данном виде мотивации старшеклассников проявляются: в выборе специальностей гуманитарной направленности в ущерб инженерно-техническим профессиям; в ориентации на высшее образование и недооценке квалифицированных рабочих профессий; в усилении прагматических мотивов, за которыми все чаще стоит усиливающаяся ориентация молодежи на справедливость, и статусных мотивов, связанных с акцентом на высшее профессиональное образование, престиж и авторитет вуза [10, с. 24]. Риск смещения мотивации учащихся в сторону внешних мотивов, проявляющийся их в ориентации на общественное мнение, престиж профессии, а не на собственные потребности и интересы, приводит к разочарованию в выборе и необходимости повторного самоопределения [4, с. 469].



Еще одна проблема связана со свободой и самостоятельностью профессионального самоопределения учащихся. В ряде исследований показано, что школьники, выбирающие пути профессионального развития, часто проявляют конформность, несамостоятельность в определении ключевых моментов профессионального сценария [5, с.94]. Во многом это объясняется тем, что к моменту выбора сферы дальнейшего профессионального обучения у них еще не сформированы необходимые для этого компетенции и поэтому возрастает вероятность ошибочного выбора. Кроме того, сама свобода становится для многих непреодолимой задачей, так как большинство выпускников общеобразовательных и профессиональных школ не видят для себя ясного жизненного пути, неадекватно оценивают свою профессиональную перспективу [7, с. 1847]. Именно поэтому одним из центральных факторов, оказывающих влияние на процесс профессионального самоопределения обучающихся, является семья: часто именно жизненные задачи, стоящие перед семьей, определяют профессиональный выбор выпускника школы [8].

Организация и методы исследования

Применительно к учащимся старших классов общеобразовательной школы результаты теоретического анализа проблемы рисков профессионального самоопределения проверялись в процессе эмпирического исследования, проведенного на базе средней образовательной школы № 41 г. Саратова, в котором приняло участие 65 старшеклассников – учащиеся 9-х и 11-х классов (соответственно 34 и 31 человек). Использовались методики: опросник «Ориентация» (В. Е. Сигачева, М. Н. Россохач); «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлютенкова); опросник «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчаровой); опросник «Виды навязанного выбора профессии» (А. А. Кибирева). Сравнительный анализ данных осуществлялся с помощью *t*-критерия Стьюдента.

Анализ и обсуждение результатов исследования

Изучение профессиональной направленности учащихся выпускных классов показало преобладание их ориентированности на профессии социоэкономического типа (выбор 48,6% старшеклассников), ориентация на профессии остальных типов оказалась существенно ниже (на технические профессии – 23%, профессии знакового типа – 13,5%, профессии биологической направленности – 4,1%, профессии художественного типа – 10,8%). Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство старшеклассников не соотносят свои профессио-

нальные устремления с потребностями региона, где востребованность специалистов социальной сферы деятельности на рынке труда невелика, и в такой ориентации уже заложен риск невозможности трудоустройства по выбираемой профессии.

Выявленное противоречие между желаниями («я хочу») и возможностями («я могу»), особенно у старшеклассников, ориентированных на профессии «Человек – Человек», «Человек – Техника» и «Человек – Знаковая система», свидетельствует об инфантильности выбора ответствующего типа профессии, когда субъект больше руководствуется интересами и устремлениями, не соотношенными со своими умениями, способностями и возможностями. Такой подход к профессиональному самоопределению может лежать в основе возникновения трудностей в процессе последующего профессионального обучения и разочарования в выбранной профессии.

Исследование мотивационной структуры профессионального самоопределения у старшеклассников показало доминирование внутренней мотивации над внешней, при этом внутренние социальные мотивы у учащихся 11-х класса выражены значительно больше, чем у девятиклассников ($t_c = 3,17; p < 0,05$), у которых понимание общественной значимости профессионального выбора еще недостаточно сформировано. В то же время профессиональный выбор на основе внутренней мотивации, возникающий благодаря потребностям человека, является благоприятным с позиции «противостояния» рискам профессионализации, поскольку увеличивается вероятность проявления позитивных эмоций, связанных с профессиональной деятельностью, и творческой активности при ее осуществлении. Кроме того, в структуре мотивов профессионального выбора у старшеклассников преобладают познавательные, связанные со стремлением к овладению специальными знаниями и к познанию содержания конкретного труда, мотивы получения материального блага, которые у учащихся 11-го класса выражены значимо больше, по сравнению с девятиклассниками ($t_c = 2,84; p < 0,05$), и самореализации, также более выраженные у учащихся 11-го класса ($t_c = 3,23; p < 0,05$).

Анализ факторов, оказавших влияние на профессиональное самоопределение старшеклассников, показал преобладание самостоятельного свободного и ситуативно-прагматического выбора ($t_c = 2,08; p < 0,05$), последний доминировал у учащихся 11-го класса, связан с рейтингом выбираемой профессии на рынке труда (у девятиклассников этот тип выбора оказался на третьем месте). На втором месте по выраженности – предметный выбор, обусловленный высокими достижениями старшеклассников в конкретных учебных предметах: в рамках его показателем их готовности к профессиональному



обучению служат высокие оценки по любимым предметам, но выпускники школ обращают внимание в основном на внешние аспекты деятельности, часто не имея никакого представления о ее реальном содержании, познание которого в процессе учебы в вузе или колледже может стать причиной разочарований и даже профессионального кризиса из-за выявляющихся различий между идеальным образом профессии и реальным. Впоследствии выход из такой ситуации связан со сменой профессии, что означает «возврат» на более ранний этап профессионализации – к первоначальному выбору. В этом случае можно говорить о риске запоздалого профессионального развития, требующего больших усилий от субъекта профессионального самоопределения для достижения профессионального успеха и самореализации.

Наравне с предметным выбором у учащихся 11-го класса выражен выбор по типу родительского сценария, когда дети ориентируются на траекторию родительского профессионального пути. Позитивное развитие субъекта профессионального самоопределения возможно в том случае, если родители согласуют свои предложения с пожеланиями детей, совместно обсуждают возможные варианты их профессиональных планов. Если же имеет место навязывание родителем какой-либо профессии с целью удовлетворить свои нереализованные профессиональные амбиции за счет ребенка, существует риск того, что этот карьерный проект рухнет в ходе становления индивидуального самосознания взрослеющего ребенка и переоценки им ценностей [11, с. 30].

На третьем месте по степени выраженности оказались два типа выбора – инфантильный (нежелание принятия ответственности за профессиональный выбор) и антисоциальный (нежелание делать именно профессиональный выбор), причем у учащихся 11-го класса эти типы были более выражены, чем у девятиклассников (соответственно $t_c = 2,77$ и $2,86$; $p < 0,05$). Данные типы выборов определяют риски профессионального самоопределения, обусловленные несамостоятельностью учащихся, их неспособностью к самореализации в социально полезной деятельности, что, в конечном итоге, может привести к асоциальному образу жизни.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно определить основные направления психолого-педагогической работы по сопровождению профессионального самоопределения учащихся старших классов общеобразовательной школы.

В первую очередь, следует переориентировать профориентационную работу с помощью в выборе профессии на психолого-педагогическую помощь в становлении субъектности учащихся, что предполагает формирование и развитие у них самостоятельности, ответственности, способно-

сти к самопознанию и самоанализу, социально-психологических компетенций, позволяющих осуществить осознанный профессиональный выбор в динамично меняющихся условиях современного общества, адекватно соотнести свои устремления, возможности и социальный заказ общества на профессии. Говоря о проблеме минимизации риска, трудно не согласиться с мнением исследователей, отмечающих, что сосредоточение профориентационной работы только на помощи в выборе профессии существенно повышает риск использования манипулятивных, «воздействующих» методов на учащихся, и только реализация цели «формирования компетенций» позволяет сделать по-настоящему прорывные шаги в развитии моделей психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся [2, 5, 8].

Также представляется важным формирование адаптационной готовности старшеклассников к условиям профессионально-образовательной среды колледжа или вуза. Понимая адаптационную готовность как «систему приобретенных и развитых в процессе развития индивидуально-психических качеств, социальных свойств, умений и навыков оперативного реагирования, обеспечивающих подготовленность личности к определенным способам действия в ситуациях изменений условий деятельности, угрожающих ее психологической безопасности» [12, с. 109], отметим, что результатом ее сформированности является не только самостоятельный и осознанный профессиональный выбор, но и наличие личностного профессионального жизненного плана, развитость представлений о себе как субъекте будущей профессиональной деятельности, способность выстраивать зрелые отношения с окружающими людьми на основе социально ответственного поведения. Именно такая адаптационная готовность личности позволит выпускникам школы преодолеть риски, связанные с «входом» в профессионально обусловленную образовательную среду и дальнейшим самоопределением уже в рамках приобретаемой профессии.

Еще одно направление профориентационной работы должно быть связано с оказанием помощи старшеклассникам в осознании своих предпочтений и склонностей, в самопознании психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей, которые могут быть реализованы в будущей профессиональной деятельности. Не менее значимой является и профориентационная работа, направленная на формирование у школьников профессиональной компетентности, которая складывается из их осведомленности о мире профессий и о профессионально важных качествах – тех свойствах личности, которые являются необходимыми для успешного осуществления того или иного вида профессиональной деятельности.



Заключение

Обобщая результаты представленного исследования, полагаем возможным говорить о двух видах рисков профессионального самоопределения старшеклассников: социальных, связанных со степенью соответствия их профессионального выбора требованиям общества, и психологических, обусловленных степенью соответствия индивидуально-личностных свойств и способностей выбираемой профессии.

Основные трудности, которые могут стать источниками социальных рисков профессионального самоопределения старшеклассников, определяются изменениями современного социума. Направленность на ценности индивидуализации, интенсивное развитие рынка труда и образовательных услуг, изменения в общественных представлениях об идеале «профессионала», требования общества к осуществлению учащимися профессионального выбора до достижения психологической зрелости – все это стимулирует поспешный, не всегда продуманный профессиональный выбор, когда желания и устремления молодых людей доминируют над запросами общества в специалистах, а сам выбор соотносится с потребностью быстрого достижения материального благополучия.

Психологические риски в процессе профессионального самоопределения старшеклассников связаны с частичным незнанием своих возможностей, способностей, с неумением соотнести их с требованиями профессий, с доминированием в мотивации профессионального выбора прагматических и статусных мотивов, с неспособностью к самостоятельному и ответственному выбору профессионального пути развития.

В целом система психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения старшеклассников должна предусматривать реализацию двух видов стратегий: формирующей, связанной с психолого-педагогической помощью школьникам в осуществлении профессионального выбора, и развивающей, направленной на создание условий, стимулирующих формирование готовности к профессиональному самоопределению и компетенций, необходимых для его успешного осуществления в процессе профессионализации.

Библиографический список

1. Корнилова Т. В. Риск в мышлении как условие риска в действии // Управление риском. 1997. № 3. С. 21–28.
2. Старикова Л. Профессиональное самоопределение и профориентация // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 75–78.
3. Белова О. П. Парадоксальность профессионального выбора студентов. Социология и общество : глобальные вызовы и региональное развитие : материалы IV

4. Лобова Е. В. Риски профессионального консультирования современной молодежи. Социология в российской провинции : тенденции, перспективы развития : сб. науч. ст. : в 5 ч. Екатеринбург, 2003. Ч. I. С. 463–470.
5. Шамионов Р. М. Личностное и профессиональное самоопределение как эффекты социализации // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8, вып. 1. С. 90–95.
6. Геращенко Л. И. Профессиональное самоопределение молодежи как фактор социальной адаптации // Молодежь и социальные проблемы Северо-Западного региона : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Мурманск, 9–13 февраля 2009 г.). Мурманск, 2009. С. 396–399.
7. Худокормова С. А. Формирование региональной системы управления профессиональным самоопределением // Социология и общество : глобальные вызовы и региональное развитие : материалы IV Очередного всерос. социологического конгресса (Уфа, 23–25 октября 2012 г.). М., 2012. С. 1846–1851.
8. Блинов В. И., Сергеев И. С. Требование дифференцированного подхода к организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: www.science-education.ru/120-16020 (дата обращения: 08.11.2015).
9. Бочарова Е. Е. Представления об образованности у учащейся молодежи // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3, вып. 1. С. 38–43.
10. Вишневский Ю. П., Вишневский С. Ю. Профессиональный выбор студентов и ресурсный подход : от потенциала к реализации // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2012. № 1 (5). С. 22–27.
11. Кибирев А. А. Активные методы обучения и консультирования в профессиональном самоопределении : практикум по профориентации школьников старших классов. Хабаровск, 2005. 76 с.
12. Арендачук И. В. Этапы развития адаптационной готовности к рискам образовательной среды // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 2. С. 108–113.

Risks of Professional Self-Determination of Senior Pupils: Psychological and Pedagogical Aspects

Irina V. Arendachuk

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

Substantially analyzed the social and psychological risks of professional self-determination of senior pupils. The results of empirical research carried out on a sample of students of classes 9 and 11 secondary school № 41, Saratov (N = 65). The methods used: questionnaire



«Orientation» (V. E. Sigacheva, M. N. Rossohach); method for determination of the main motives of choice of profession (E. M. Pavlyutenkova); questionnaire «The motives of choice of profession» (R. V. Ovcharova); questionnaire «Types imposed on the choice of profession» (A. A. Kibireva). Analyzed the general trends and differences in the direction of senior professional choice, motivation and determinants. The basic directions to minimize the risks of professional self-determination of senior pupils in the system of career guidance in schools. The applied aspect of the research problem can be implemented in the organization of psycho-pedagogical support of professional self-determination of students.

Key words: professionalization, professional self-determination, risks of professional self-determination of senior pupils, psychological and pedagogical support of professional self-determination.

References

1. Kornilova T. V. *Risk v myshlenii kak uslovie riska v deystvii* (Risk in thinking as condition of risk in doing). *Upravlenie riskom* (Risk management), 1997, no. 3, pp. 21–28 (in Russian).
2. Starikova L. Professional'noe samoopredelenie i proforientatsiya (Professional self-determination and professional orientation). *Iysshie obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia), 2007, no. 5, pp. 75–78 (in Russian)
3. Belova O. R. Paradoksal'nost' professional'nogo vybora studentov (Paradoxicality of students' professional choice). *Sotsiologiya i obshchestvo: global'nye vyzovy i regional'noe razvitiye: materialy IV Ocherednogo vseros. sotsiologicheskogo kongressa (Ufa, 23–25 oktyabrya 2012g.)* (Sociology and society: global challenges and regional development. Materials of the 4th Regular All-Russian sociological congress (Ufa, 2012 October 23–25)). Moscow, 2012, pp. 1756–1761 (in Russian).
4. Lobova E. V. Riski professional'nogo konsul'tirovaniya sovremennoy molodezhi (Risks of professional consulting with contemporary youth). *Sotsiologiya v rossiyской provintsii: tendentsii, perspektivy razvitiya: sb. nauch. st.: v 5 ch. Ch. I* (Sociology in Russian province: tendencies, perspectives of development. The collection of scientific papers: in 5 parts). Ekaterinburg, 2003, part 1, pp. 463–470 (in Russian).
5. Shamionov R. M. Lichnostnoe i professional'noe samoopredelenie kak efekty sotsializatsii (Personal and professional self-determination as effects of socialization). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2008, vol. 8, iss. 1, pp. 90–95 (in Russian).
6. Gerashchenko L. I. Professional'noe samoopredelenie molodezhi kak faktor sotsial'noy adaptatsii (Youth's professional self-determination as factor of social adaptation). *Molodezh' i sotsial'nye problemy Severo-Zapadnogo regiona: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Murmansk, 9–13 fevralya 2009 g.)* (Youth and social problems of North-West region: International scientific and practical conference (Murmansk, 2009 February 9–13)). Murmansk, 2009, pp. 396–399 (in Russian).
7. Khudokormova S. A. Formirovaniye regional'noy sistemy upravleniya professional'nym samoopredeleniem (Formation of regional system of professional self-determination management). *Sotsiologiya i obshchestvo: global'nye vyzovy i regional'noe razvitiye: materialy IV Ocherednogo vseros. sotsiologicheskogo kongressa (Ufa, 23–25 oktyabrya 2012 g.)* (Sociology and society: global challenges and regional development. Materials of the 4th Regular All-Russian sociological congress (Ufa 2012 October 23–25)). Moscow, 2012, pp. 1846–1851 (in Russian).
8. Blinov V. I., Sergeev I. S. Trebovaniye differentsirovannogo podkhoda k organizatsionno-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikh (Demand of differentiate approach to organizing-teaching accompaniment of pupils' professional self-determination). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education). 2014, no. 6. Available at: www.science-education.ru/120-16020 (accessed 08 November 2015) (in Russian).
9. Bocharova E. E. *Predstavleniya ob obrazovannosti u uchashcheyshya molodezhi* (Learning youth's representations of accomplishment). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2010, vol. 3, iss. 1, pp. 38–43 (in Russian).
10. Vishnevskiy Yu. R., Vishnevskiy S. Yu. Professional'nyy vybor studentov i resursnyy podkhod: ot potentsiala k realizatsii (Students' professional choice and resource-based view: from potential to realization). *Vestn. Nizhegorod. un-ta im. N. I. Lobachevskogo. Ser. Sotsial'nye nauki* (Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Ser. Social sciences), 2012, no. 1 (5), pp. 22–27 (in Russian).
11. Kibirev A. A. *Aktivnye metody obucheniya i konsul'tirovaniya v professional'nom samoopredelenii: praktikum po proforientatsii shkol'nikov starshikh klassov* (Active methods of training and constructing in professional self-determination: practicum of upper-form pupils' professional orientation). Khabarovsk, 2005. 76 p. (in Russian).
12. Arendachuk I. V. Etapy razvitiya adaptatsionnoy gotovnosti k riskam obrazovatel'noy sredy (Stages of development of adaptative readiness to educational environment risks). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 2, pp. 108–113 (in Russian).

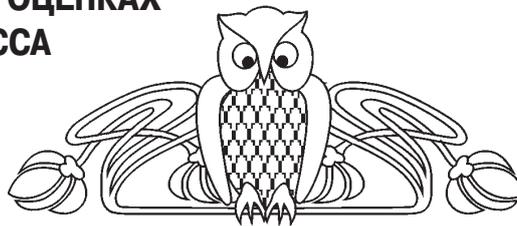


УДК 316.6

АДАПТАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ОЦЕНКАХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А. Р. Вагапова

Вагапова Альфия Равиловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: Al_fiya@bk.ru



Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, посвященного изучению адаптационной готовности учащихся начальной школы и среднего звена. В лонгитудном исследовании принимали участие учащиеся ($N = 94$) и классные руководители ($N = 6$). Использование комплекса психолого-педагогических методик – авторской анкеты (для изучения адаптационной готовности по пяти значениям), «Схемы наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся» (Е. С. Еськиной, Т. Л. Ботьбот) – позволили изучить адаптационную готовность первоклассников и пятиклассников в оценках участников образовательного процесса. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: личность, адаптационная готовность, образовательный процесс.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-77-81

Введение

Внимание исследователей к проблеме адаптации учащихся в начальной школе обусловлено наличием объективных и субъективных трудностей, которые им необходимо преодолеть за небольшой промежуток времени. Изучаемый нами процесс связан с приспособлением к условиям образовательной среды школы, когда меняются режим дня, социальное окружение, требования, ожидания со стороны родителей и т.д. Этот важный этап в жизни ребенка нашел свое отражение в большом количестве стереотипов, представлений и установках всех заинтересованных сторон.

Представления учителей, учащихся и родителей о наличии эффективных способов приспособления к новым условиям достаточно субъективны и не всегда соответствуют требованиям образовательной среды. Наличие вариативности в действиях, использование разных (допустимых с точки зрения морали) средств достижения поставленной цели характерно для человека с гармоничной структурой адаптационной готовности. Для детей и родителей первоклассников одним из важнейших показателей готовности является умение располагать объективной картиной происходящих с ними событий, чтобы понизить тревогу и повысить эффективность своих действий.

Теоретический анализ проблемы

В условиях модернизации системы образования актуальность развития адаптационных способностей личности, которые обеспечивали бы её готовность к осознанному проектированию и реализации траектории собственного будущего, возрастает. В настоящее время в психологических исследованиях адаптационную готовность (адаптивность) трактуется как проявление субъектом потенциальных возможностей в соотношении с теми социальными воздействиями, которые испытывает человек [1, с. 46].

Ученые обращаются к анализу как условий, в которых развивается личность, так и ее возможностей. В. А. Толочек, анализируя работы исследователей по данному вопросу, пришел к выводу, что радикальные перемены внешних условий (условий среды, окружения) коррелируют с изменениями внутренних условий человека; такие преобразования часто приводят к трансформации стиля жизни, поведения, типа адаптации к социальной среде. В жизненной эволюции человека, при изменении его внутренних условий и изменений условий среды, появляются такие моменты его развития («точки бифуркации»), когда человек переходит к другому типу адаптации, выбору и освоению другого стиля, обращению к другим ресурсам, обеспечивающим его жизнедеятельность [2, с. 32–34]. Поступление ребенка в школу можно также отнести к такой поворотной точке, стимулирующей его развитие в оптимально созданных для этого условиях.

Адаптационную готовность исследователи рассматривают как стремление эффективно взаимодействовать с новыми и динамичными образовательными, профессиональными, социальными и др. средами. В данном случае она является одним из новообразований в адаптационном процессе в системе «личность–среда», т. е. адаптационная готовность рассматривается во взаимосвязи с эффектами социализации и социально-психологическими факторами, одним из которых признается характер социальной активности, особое внимание уделяется готовности к взаимодействию с образовательными средами [3, с. 263].



Между тем Е. Е. Бочарова отмечает, что в современных психологических исследованиях функционирование человека в его взаимодействиях с социальной средой рассматривается как результат деятельности целостной саморегулирующейся системы, активность которой обеспечивается не просто совокупностью отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием и «взаимосодействием», что порождает новые интегративные качества, не присущие отдельным образующим подсистемам [1, с. 46].

Особого внимания заслуживает проблема структуры адаптационной готовности, поскольку она определяет успешность адаптации к меняющимся условиям. Так, Р. М. Шамянов предлагает рассматривать структуру, состоящую из ядра, включающего общие характеристики готовности (гибкость, терпимость, активность, представление о потребном состоянии и пр.), а также периферию, которая может меняться в зависимости от обстоятельств адаптации. При этом ведущим может стать компонент готовности, соответствующий в наибольшей степени конкретной ситуации. Однако ведущую роль в социально-психологической адаптации играют различные личностные образования, среди которых, очевидно, адаптационная готовность как интегральное и динамичное образование занимает определенный уровень [4, с. 470].

Таким образом, проблема оценки адаптационной готовности применительно к учащимся начальной и средней школы остается актуальной, особенно в условиях внедрения новых Федеральных государственных общеобразовательных стандартов.

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось на базе гимназии № 1 г. Саратова в 2010/2011 и в 2014/2015 учебные годы, в нем приняли участие 100 испы-

туемых: учащиеся первого класса (94), классные руководители (6). Использован комплекс психолого-педагогических методик в модификации Е. С. Еськиной и Т. Л. Ботьбот.

Классным руководителям было предложено заполнить «Схему наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся», которая включает в себя описание поведенческих индикаторов сформированности по десяти критериям: учебная активность, целеполагание, самоконтроль, усвоение знаний и успеваемость, нравственно-этическая готовность, поведение на уроке, поведение вне урока, взаимоотношение с одноклассниками, отношение с учителем, эмоциональное благополучие. Учащимся предложили оценить по пятибалльной шкале следующие показатели адаптационной готовности: отношение к школе, отношение с одноклассниками, самостоятельность, оценка учебных успехов, здоровье.

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.

Результаты исследования, их обсуждение

Для того чтобы выявить специфику адаптационной готовности личности первоклассника в условиях гимназии, были проанализированы результаты заполнения методик классным руководителем и учащимися, опираясь на которые, мы выделили две группы, отличающиеся средними показателями по шкалам: высокие значения (ВЗ) со средним баллом от 4,5 и низкие (НЗ) – средний балл по группе от 3,1. Группы имеют достоверные различия по оцениваемым показателям адаптации (табл. 1).

Таблица 1

Оценка среднего показателя адаптации учащимися и учителями в 1-м и 5-м классах (5 балльная шкала)

Группа	Учащиеся		Классный руководитель	
	1-й класс	5-й класс	1-й класс	5-й класс
Высокие значения	4,7	4,2	4,5	4,0
Низкие значения	3,1	3,4	3,5	3,7
<i>t</i>	9,1	3,7	5,5	2,2

Выявленные достоверные различия показывают разницу в оценках учащихся в 1-м и 5-м классах и классных руководителей в двух исследуемых группах. Поступление детей в школу, а именно период обучения в первом классе связан с принятием роли ученика, а также выстраиванием отношений

со сверстниками и учителем. К освоению новой роли не все учащиеся подходят с одинаковых позиций, что связано как с особенностями возраста, так и с уровнем школьной готовности. Также неоднозначна ситуация эффективности контактов с новым социальным окружением и умением нала-



живать вертикальные и горизонтальные связи, т. е. новые условия требуют активации адаптационных механизмов, очевидно, при этом формируется и новый стиль взаимодействия со средой. Ядерная структура адаптационной готовности, вероятно, в меньшей степени претерпевает изменения, а периферийная часть обогащается иными вариативными компонентами.

По результатам нашего исследования мы можем предположить, что учащиеся, которые попали в условную группу с низкими значениями, в большей степени отличаются в оценках готовности, а также выделяются учителями среди одноклассников. Таким образом, данная ситуация для исследователя отличается уникальностью, а подобные стартовые условия редко повторяются, поэтому требуют внимания со стороны специ-

алистов. С другой стороны, интересна тенденция к сближению значений в группах к пятому классу. Вероятно, важную роль играет та среда, в которой на протяжении пяти лет находились учащиеся, ведь для всех она была по большому количеству критериев равнозначной. При таких условиях периферийная часть восприимчива к необходимым изменениям или у детей вырабатывается новый тип адаптации.

Для того чтобы выявить структурные изменения, мы обратились к изучению оценок учащихся и классных руководителей двух выделенных нами групп.

Школьники с низкими и высокими значениями адаптационной готовности отличаются по динамике оценок по трем шкалам – отношение к школе, учебные успехи, здоровье (табл. 2).

Таблица 2

Оценка учащимися показателей адаптации в 1-х и 5-х классах (10-балльная шкала)

Шкала	Низкие значения			Высокие значения		
	1-й класс	5-й класс	<i>t</i>	1-й класс	5-й класс	<i>t</i>
1	7,8	6,1	2,5	9,8	7,8	4,7
2	6,9	6,9	0	9,5	8,3	2,4
3	4,1	8,3	5,4	9,6	9,4	1

Примечание. 1 – отношение к школе, 2 – учебные успехи, 3 – здоровье.

Обратимся к подробному анализу изменений, отмеченных учащимися. Одним из важнейших показателей успешного протекания адаптационного процесса является положительное отношение к учебному процессу. Данные двух групп значительно различаются по динамике показателей: выявлено снижение показателей, характеризующих положительное отношение к школе. Более мотивированные к обучению учащиеся, для которых важны учебные успехи, попали в группу с высокими значениями: возможно, для них поступление в первый класс – это учебная успеваемость и ожидаемое и легко достижимое состояние, в отличие от второй группы с большей степенью диссонанса.

Достоверные различия в группе с низкими значениями выявлены в шкале здоровья, оценка его качества выросла почти вдвое. Исследователи неоднократно констатировали, что переживания, стрессы оказывают влияние на соматическое здоровье, уязвимое при подобных волнениях, вызываемых как переживаниями по поводу школьных неудач (неуспеваемость, конфликты с одноклассниками и учителями), так и семейными неурядицами (сложные детско-родительские отношения, дисгармоничный стиль воспитания, неблагоприятный психологический климат в семье и т.д.). Эмоциональный отклик на данные проблемы может значительно различаться, при недостаточном осознании своего состояния чаще по-

вторяются ситуации, вызвавшие затруднение при их оценках, следствием становится усугубление переживаний, перевод их в сферу соматического нездоровья. Не секрет, что здоровыми приходит в школу лишь незначительное количество учащихся, часто родители акцентируют свое внимание на болезнях ребенка. Вероятно, совокупность перечисленных факторов оказывает влияние на самооценку здоровья школьниками. Положительная динамика данного критерия, с нашей точки зрения, связана с активной работой адаптационных механизмов, т. е. речь идет об изменениях, затрагивающих в меньшей степени физические показатели: в большей мере трансформируется периферийная часть адаптационной готовности. Это связано с усложнением и совершенствованием эмоциональной сферы школьника, работой компенсаторных механизмов в новых условиях среды, когда нерешенные школьные проблемы восполняются иными достижениями. Подобный скачок произошел в группе с низкими показателями, но они не достигли значений второй группы, в которой изменения выражены в меньшей мере. Выявленная особенность требует более детального изучения и анализа, так как интересна дальнейшая динамика значений данного критерия.

Для того чтобы достоверно изучить происходящие изменения и получить объективную картину, нами также проведен подробный анализ



оценок классных руководителей учащихся в двух группах в 1-х и 5-х классах (табл. 3).

Учитель, оценивая учащихся, исходит из своего опыта педагогической работы и составляет некий прогноз потенциального развития учащихся. Две выделенные нами группы различаются оценками показателей адаптационной готовности. За пять лет обучения у учащихся с низкими значения-

ми выделенных шкал произошли незначительные изменения, не подтвердившиеся математическими расчетами, можно лишь отметить тенденцию к снижению учебной активности, остальные шкалы характеризует противоположная направленность. Таким образом, образовательная среда внесла свои коррективы в периферийную часть адаптационной готовности.

Таблица 3

Оценка классными руководителями показателей адаптации учащихся в 1-х и 5-х классах (5-балльная шкала)

Шкала	Низкие значения			Высокие значения		
	1-й класс	5-й класс	<i>t</i>	1-й класс	5-й класс	<i>t</i>
1	3,8	3,4	0,2	4,1	4,1	0
2	3,6	3,6	0	4,5	3,9	2,9
3	3,6	3,8	1	4,5	3,9	3
4	3,5	3,9	1,6	4,5	4,3	0,8
5	3,5	4,0	1,7	4,3	4,5	1,1
6	3,8	3,7	0,2	4,7	3,9	4,5
7	3,8	4,3	2,4	4,6	4,2	1,4

Примечание. 1 – учебная активность, 2 – усвоение знаний, 3 – поведение на уроке, 4 – поведение вне урока, 5 – взаимоотношения с одноклассниками, 6 – отношение к учителю, 7 – эмоциональное благополучие.

Во второй группе, казалось бы, с хорошим адаптационным потенциалом все показатели снижаются, особенно шкалы «поведение на уроке» и «отношение к учителю». Можно предположить, что учебная успеваемость отходит на второй план при сохранении стабильных значений учебной активности. Авторитет учителя также снижается, вероятно, увеличивается значение отношений с одноклассниками, преддверие нового возрастного периода – подросткового.

Таким образом, результаты лонгитюдного исследования выявили изменения, происходящие в образовательных условиях гимназии у учащихся начальной школы при поступлении и после перехода в пятый класс. Мы предполагаем, что более серьезная коррекция происходила в периферийной части адаптационной готовности. Наше исследование охватило два возрастных периода, поэтому ряд изменений можно объяснить происходящими возрастными изменениями.

Заключение

Изучение адаптационной готовности в оценках участников образовательного процесса на протяжении длительного периода, несомненно, представляет интерес для исследователя. Полученные нами результаты позволяют взглянуть на эту проблему с позиции ученика и учителя, понять и изучить, в чем заключается разница

взглядов. Это особенно необходимо в современных меняющихся условиях, которые требуют оптимального и эффективного взаимодействия с образовательной средой всех заинтересованных участников. Именно поэтому возникает необходимость изучения адаптационной готовности личности, необходимой для человека, чтобы сохранять мобильность и способность адекватно оценивать жизненные обстоятельства.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества» (№ 15-06-10624а).

Библиографический список

1. Бочарова Е. Е. Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1. С. 45–51.
2. Толочек В. А. Стили деятельности : ресурсный подход. М., 2015. 366 с.
3. Григорьева М. В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 3. С. 259–263.
4. Шапионов Р. М. Адаптационная готовность личности как фактор социальной адаптации. 7-я Российская конференция по экологической психологии : тез. М. ; СПб., 2015. С. 469–472.



Adaptive Readiness of Elementary and High School Students According to the Evaluation of Educational Process Participants

Alfiya R. Vagapova

Saratov State University
83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: al_fiya@bk.ru

The paper presents the results of a theoretical and empirical study of adaptive readiness of elementary and high school students. The longitudinal study included students ($N = 94$) and class teachers ($N = 3$). The use of a combination of psycho-pedagogical techniques, a questionnaire designed by the author to study adaptive readiness based on five criteria, and the chart of monitoring students' adaptiveness and effectiveness of their learning activities (designed by E. S. Eskina, T. L. Bolbot) allowed to study adaptation readiness of first- and fifth graders according to the evaluation of the educational process participants. The applied aspect of this study is that it can be implemented in practical counselling offered by psychological service providers.

Key words: identity, adaptive readiness, educational process.

References

1. Bocharova E. E. Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti k situatsiyam sotsial'nykh izmeneniy (Personality's adaptation readiness to situations of social changes). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss 1, pp. 45–51 (in Russian).
2. Tolochek V. A. *Stili deyatel'nosti: resursnyy podkhod* (Styles of activities: resource approach). Moscow, 2015. 366 p. (in Russian).
3. Grigoreva M. V. Ponyatiynnyy apparat psikhologii adaptatsii lichnosti (Concept Apparatus in Psychology of Personality's Adaptation). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss 3, pp. 259–263 (in Russian).
4. Shamionov R. M. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti kak faktor sotsial'noy adaptatsii* (Personality's adaptation readiness as social adjustment factor). *7-ya Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii: tez.* (The 7th Russian conference on ecological psychology: abstract). Moscow ; St.-Petersburg, 2015, pp. 469–472 (in Russian).



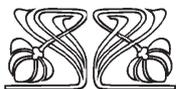
ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 378. 14

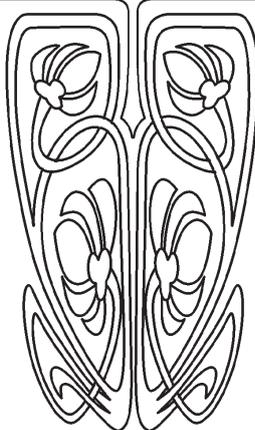
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ ПО ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В. А. Адольф

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, Россия
E-mail: adolf@kspu.ru



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**



На основе прогнозирования работы современного педагога определяются возможности проектирования его профессиональной деятельности по личностному самоопределению старшеклассников. Для этого определяются разноуровневые цели подготовки, что позволяет пошагово, на основе обратной связи проектировать ее реализацию, обеспечивая реалистичность достижения образовательных результатов. В опытно-экспериментальной работе приняли участие более 100 старшеклассников, 36 педагогов и 70 будущих педагогов (студентов-интернов). При анализе деятельности старшеклассников выявлено, что у них отсутствует понимание необходимости накопить ценностный опыт личностного самоопределения, овладеть всеобъемлющими способами самоопределения в контексте познания, коммуникации и специальных видов деятельности. В этой связи выявлены характеристики личностного самоопределения старшеклассников и определена роль педагога в этом процессе. Доказана необходимость поэтапной подготовки педагога (будущего педагога) на основе степени проявления определённой совокупности его профессиональных возможностей, с учетом тех профессиональных задач, которые он призван решать в своей профессиональной деятельности, содействуя личностному самоопределению старшеклассников.

Ключевые слова: прогнозирование, опережающая подготовка педагога, содействие, старшеклассник, личностное самоопределение.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-82-85

Введение

Анализ нового стандарта высшего образования по направлению «Педагогическое образование» позволяет нам сделать вывод, что в нем не отражена специфика, связанная с формированием готовности педагога к содействию личностному самоопределению учащихся. Сегодня востребован педагог-учитель, который способствует становлению воспитанника с учётом его поступков, идей, убеждений и потенциальных ресурсов самоопределения, может обеспечить поддержку, сопровождение в восхождении к его целостности и осознать, что целостный человек – это идеал, цель и результат образования. Именно педагог призван создавать условия, осуществлять взаимодействие для познания и выявления учащимися своих способностей и способов их развития, для самореализации и личностного самоопределения [1, 2].



Роль педагога в содействии личностному самоопределению старшеклассников

В результате специально организованной (опережающей, индивидуальной практико-ориентированной) деятельности, осуществляемой в процессе подготовки, у педагога накапливается необходимый инновационный опыт образовательной, профессиональной деятельности, который позволит в определённой степени обеспечить его подготовленность для осуществления содействия личностному самоопределению учащихся. В рамках содействия, активности, вариативности совместной деятельности с воспитанником педагог направит свои усилия на активизацию собственных потенциальных сил, обеспечит условия для определения индивидуальной траектории развития и осознания личностной позиции учащегося. Определяющим для разработки целостной поэтапной системы подготовки педагога к содействию личностному самоопределению старшеклассников послужили следующие характеристики личностного самоопределения: субъектность (в познании), субъектная позиция (в отношениях), самореализация (в деятельности).

В этом контексте [3] подготовку педагога мы связываем с содействием личностному самоопределению старшеклассника в трёх названных выше аспектах, в соответствии с каждым из них определены приоритетные виды деятельности, которыми педагог овладевает в процессе подготовки. Это аналитическая, рефлексивная, деятельность по самооценке (аспект познания), когнитивно-смысловая, коммуникативно-тренинговая (аспект коммуникации), социальная, профессиональная и проектно-исследовательская (аспект деятельности учащихся в их личностном самоопределении).

Организация такой деятельности потребовала установить степень проявления определённой совокупности профессиональных возможностей педагога с учетом тех профессиональных задач, которые он призван решать в своей профессиональной деятельности. Была использована оценочная карта «Критерии и показатели профессиональных возможностей педагога в обеспечении личностного самоопределения учащихся» (В. А. Адольфа, Е. В. Валяевой), построенная с учётом требований диагностики, отражающей изучаемое явление, в основу положен метод ранжирования. На базе различных ролей и профессиональных позиций педагога («Защитник», «Друг», «Наставник», «Помощник», «Посредник», «Соучастник») определены критерии личностных качеств педагога (коммуникативность, нравственность, креативность, активность в проектно-исследовательской деятельности) и степень проявления профессиональных возмож-

ностей педагога на разных уровнях. В результате анализа диагностических данных и обсуждения этой проблемы принято решение, что предварять организацию содействия личностному самоопределению старшеклассника должна специальная подготовка педагога. Полагаем при этом, что педагогу следует ознакомиться со всеми тактиками содействия (помощь, поддержка, сопровождение, ориентирование и др.), со всеми видами, функциями и задачами профессиональной деятельности, апробировать их в процессе подготовки с целью организации взаимодействия с учащимися.

Необходимость специально организованной деятельности в процессе подготовки педагога к педагогическому содействию по самоопределению старшеклассников обусловлена не только диагностическими данными субъектных возможностей его, но и низкими показателями уровня проявления личностного самоопределения старшеклассников (данные получены в результате оценивания личностных ресурсов учащихся на основе «Примерной программы изучения уровней проявления личностного самоопределения старшеклассника» (В. А. Адольфа, Е. В. Голубничной, Е. В. Валяевой)). Так, у 18,2% старшеклассников несамостоятельный уровень личностного самоопределения, ориентированно-самостоятельный у 66,4% и продуктивно-самостоятельный только у 15,4%, что косвенно свидетельствует о недостаточной подготовленности педагогов к осуществлению содействия [4, 5].

Дополнительное исследование с субъектами образования (учителями, учащимися, родителями) показало, что они не совсем осознают ценность личностного самоопределения, не понимают до конца, что вектор личностного самоопределения находится в самом человеке в виде убеждений, ценностных ориентаций, мотивационно-потребностных устремлений, эмоционально-чувственного опыта. Особенно это характерно для старшеклассников и их родителей. Они ориентированы в основном на поступление в вуз и на «призрачную» карьеру. Обращённость в будущее вообще не главная черта старшеклассника. Реальность, настоящее доминирует у него. В общественном сознании молодежи доминирует ориентация на настоящее, будущее время утратило свою значимость. Асимметрия профессионального будущего, нестабильность и непредсказуемость, аморфность, неопределенность, отсутствие перспектив, полученная профессия – не основа трудовой занятости – это не полный перечень проблем, которые вынуждены решать выпускник школы, учитель, родитель [2–4]. Проблема в том, что у них отсутствует понимание необходимости накопления ценностного опыта личностного самоопределения, овладения всеобъемлющими



способами самоопределения в контексте познания, коммуникации и специальных видов деятельности.

Для разрешения данной проблемы была организована деятельность (опережающая и индивидуальная), направленная на организацию практико-ориентированной деятельности педагога по личностному самоопределению старшеклассников. Для овладения педагогами формами, методами и способами организации антропрактик (специально организованной работы со старшеклассниками, которая содействует их личностному самоопределению, осмыслению себя в качестве субъекта практико-ориентированных полезных дел) был проведен тренинго-обучающий практикум с приглашением специалистов этой области. Данные методы и формы работы актуализировались в дальнейшем для создания и функционирования образовательного пространства школы, создаваемого усилиями обоих субъектов (учеников и учителей). Для изучения результативности их взаимодействия и определения ценности практико-ориентированной подготовки педагогов к содействию личностному самоопределению понадобилась разработка дополнительных измерительных процедур ресурсных субъектных возможностей.

Диагностические результаты, полученные в ходе опережающей (поэтапной) подготовки, собеседования показали, что для организации педагогического содействия каждому педагогу нужно осуществить дополнительную подготовку к содействию личностному самоопределению старшеклассников. Индивидуальная подготовка педагога может быть эффективна в условиях: а) самооценки профессиональных субъектных возможностей педагогов педагогического содействия; б) оценки ресурсов старшеклассников личностного самоопределения; в) определения дефицитов собственной подготовленности к содействию личностному самоопределению старшеклассников; г) наличия методической поддержки, сопровождения педагога в организации педагогического содействия. Особенность индивидуальной подготовки заключается в том, что она носит перманентный процессуальный характер и распределена во времени. С учётом вышеобозначенного каждый педагог призван разработать «Индивидуальную программу подготовки к содействию личностному самоопределению старшеклассников». В результате осознания значимости этой проблемы педагоги по целесообразной необходимости и в соответствии с индивидуальной программой активно включались в анализ ситуаций – событий, работ старшеклассников по теме «Я – другой». Организованная таким образом целостная системная подготовка педагога обеспечила его

подготовленность к содействию личностному самоопределению старшеклассников. В нашем понимании подготовленность определяется следующими результатами: во-первых, степенью проявления профессиональных возможностей педагога (профессиональные позиции и личностные качества), во-вторых, уровнем проявления личностного самоопределения старшеклассников (субъектность через познание, субъектная позиция через отношения в коммуникации и самореализация в деятельности).

Заключение

Результативность подготовки педагога к содействию личностному самоопределению старшеклассников подтверждается следующими данными: а) степенью проявления профессиональных возможностей педагога (она заметно повысилась в проявлении профессиональных позиций защитника, наставника, посредника и др. – в среднем на 40%, а в проявлении личностных качеств и свойств педагога – на 47%); б) уровнем проявления личностного самоопределения старшеклассников.

Для определения степени подготовленности педагога выявлялись не только их профессионально-субъектные достижения по содействию личностному самоопределению старшеклассников, но и достижения самих учащихся. Результаты позволяют констатировать, что уровень проявления личностного самоопределения старшеклассников и степень их продуктивной включенности в социокультурное образовательное пространство выросли как в целом, так и по отдельным показателям. Данные изучения уровней проявления личностного самоопределения старшеклассников позволяют отметить, что после организации и реализации специальной подготовки педагогов уменьшилось количество старшеклассников, находящихся на несамостоятельном уровне, с 18,2 до 2,2%, на ориентированно-самостоятельном – с 66,4 до 45,4%, а тех, кто находился на продуктивно-самостоятельном уровне, увеличилось с 15,4 до 52,4%. Итак, посредством специально организованной деятельности, направленной на подготовку педагога школы и будущего педагога (студента-интерна), повышается уровень их подготовленности к содействию личностному самоопределению старшеклассников, что положительно отражается на этом самоопределении. Организованная совместная деятельность в рамках комплекса «школа–вуз» обеспечила старшеклассникам накопление достаточно выраженного опыта личностного самоопределения, возможность актуализировать личностный ресурс в познании, коммуникации и деятельности.



Библиографический список

1. Адольф В. А. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики // *Инновации в образовании*. 2011. № 10. С. 14–25.
2. Базаева Ф. У. Самореализация личности в педагогической деятельности // *Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология*. 2011. № 2 (77). С. 26–31.
3. Адольф В. А., Адольф О. К. Отношение выпускников школы к основным социальным явлениям – важнейший индикатор их социализированности // *Воспитание школьников*. 2012. № 4. С. 3–9.
4. Адольф В. А., Валяева Е. В. Ценностные приоритеты учащихся старших классов в условиях современного общества // *Воспитание школьников*. 2012. № 10. С. 9–23.
5. Адольф В. А., Голубничная Е. В. О результатах анкетирования участников муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников // *Воспитание школьников*. 2013. № 8. С. 28–34.

Preparing Teachers to Work with Senior High School Students on their Personal Self-Determination

Vladimir A. Adolf

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
89, A. Lebedeva str., Krasnoyarsk, 660049, Russia
E-mail: adolf@kspu.ru

Based on prognostic estimates of today's teachers' work, the paper identifies ways to design their work with students on their personal self-determination. In order to do this, training objectives for different levels are identified, which allows to plan their step-by-step implementation based on feedback, ensuring that educational results are achieved. The experiment included a sample of more than 100 high school students, 36 teachers, and 70 future teachers (student interns). The analysis of high school students' work revealed that they are not aware that they need to accumulate valuable personal experience of self-determination, learn comprehensive ways of self-determination in the context of cognition, communication, and special types of

activities. In this regard, the author identified personal characteristics of self-determination of senior high school students, and defined the role of a teacher in facilitating their personal self-determination. It was proved that there is a need for a step-by-step teacher training based on a combination of a teacher's (future teacher's) professional capabilities, taking into account professional tasks that the teacher has to address in order to contribute to personal self-determination of senior high-school students.

Key words: prognostic estimates, advanced teacher training, assistance, senior high school student, personal self-determination.

References

1. Adol'f V. A. Razvitie professional'nogo potentsiala pedagoga v usloviyakh obnoveniya obrazovatel'noy praktiki (Development of teacher's professional potential in conditions of educational practice updating). *Innovatsii v obrazovanii (Innovations in education)*, 2011, no. 10, pp. 14–25 (in Russian).
2. Bazaeva F. U. Samorealizatsiya lichnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti (Personality's self-realization in pedagogical activity). *Vestn. Adygeyskogo gos. un-ta. Ser. Pedagogika i psikhologiya (Bulletin of Adygeia State University. Ser. Pedagogy and Psychology)*, 2011, no. 2 (77), pp. 26–31 (in Russian).
3. Adol'f V. A., Adol'f O. K. Otnoshenie vypusknikov shkoly k osnovnym sotsial'nym yavleniyam – vazhneyshiy indikator ikh sotsializirovannosti (School graduates' attitude to main social phenomena – the most important indicator of their socialization). *Vospitanie shkol'nikov (Education of school students)*, 2012, no. 4, pp. 3–9 (in Russian).
4. Adol'f V. A., Valyaeva E. V. Tsennostnye priorityety uchashchikhsya starshikh klassov v usloviyakh sovremennogo obshchestva (Senior pupils' valuable priorities in conditions of modern society). *Vospitanie shkol'nikov (Education of school students)*, 2012, no. 10, pp. 9–23 (in Russian).
5. Adol'f V. A., Golubnichnaya E. V. O rezul'tatakh anketirovaniya uchastnikov munitsipal'nogo etapa vserossiyskoy olimpiady shkol'nikov (About questioning results of participants of city stage of All-Russian school Academic Olympics). *Vospitanie shkol'nikov (Education of school students)*, 2013, no. 8, pp. 28–34 (in Russian).



УДК 37.015.31

ДИАЛОГ ИСКУССТВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Л. И. Черемисинова

Черемисинова Лариса Ивановна – доктор филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru



Рассматривается проблема интегративного (полихудожественного) подхода к изучению литературного произведения в начальной школе, основанного на признании приоритета эстетического начала в произведении и на установлении диалогических отношений между разными видами искусства при анализе художественного текста. Автор обращает внимание на особенности реализации идеи диалога искусств в учебниках литературного чтения, раскрывает основные функции использования произведений смежных искусств на уроках литературного чтения, а также особенности взаимодействия литературы и живописи. Составители учебников учат школьников читать язык картины (обращают внимание на цветовую палитру, композицию, содержание, смысл названия, настроение и пр.). Они стимулируют детей выражать свои чувства, эмоции, вызванные произведением искусства. Однако для полноценного восприятия произведений живописи (репродукций) и художественной иллюстрации необходимо еще побуждать учащихся задумываться над смыслом использования тех или иных приемов изображения, над спецификой изобразительных средств каждого искусства, а также учить сопоставлять язык картины с языком словесного искусства.

Ключевые слова: художественное произведение, интегративный подход, диалог искусств, живопись, полноценное восприятие.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-86-89

Введение

В последнее время уделяется особое внимание интегрированному обучению в начальных классах, так как считается, что оно в большей степени органично для младшего школьника, целостно воспринимающего окружающий мир. Известно, что интеграция различных видов искусств на уроке литературного чтения – традиционная для методики проблема [1]. Однако в современных образовательных реалиях интегрированное обучение становится вновь актуальным.

Особая роль в реализации данного подхода отводится урокам литературного чтения, благоприятным для естественного сочетания, взаимного проникновения и взаимодействия литературного текста с произведениями других видов искусства (музыки, живописи, театра, кино и др.). Современные ученые считают, что «сущность процесса образования составляет не только приобретение знаний и умений, но и вхождение

в культурное пространство, освоение культурной среды, приобретение своего культурного поля», под которым понимается «присвоенное личностью пространство культуры, в котором действуют силы, его создающие» [2, с. 5].

Неразрывное единство, взаимосвязь и взаимообогащение всех видов искусства является объективной данностью, привлекающей внимание многих ученых. Данное обстоятельство определило появление в методике преподавания литературы особого подхода в изучении художественного произведения на уроке, который одни называют полихудожественным, другие – интегративным, третьи – метаметодическим, четвертые – диалогическим. Все они основаны на признании приоритета эстетического начала в произведении и на установлении диалогических отношений между разными видами искусства при изучении художественного текста.

Диалог искусств в УМК «Диалог»

В процессе реформирования системы образования, происходящего в настоящее время, появилась новая линия учебников по литературному чтению, основанная на концепции диалога искусств. В содержании учебников образовательной линии «Диалог» реализованы следующие *концептуальные идеи*: диалогического обучения, которое трактуется как диалог культур, искусств, наук, школьных дисциплин, учителя и ученика, учеников и др.; индивидуально-личностного, метапредметного, информационного подходов.

В комплексе учебников учебно-методического комплекса «Диалог» содержание образования в каждой предметной области соотносится как «по вертикали» (преемственность курсов), так и «по диагонали», что означает реальную связанность всех изучаемых предметов (диалог культур, наук, искусств и др.). В учебниках литературного чтения идея диалога культур реализуется за счет широкого использования сопоставительного анализа различных культурных объектов: произведений литературы, изобразительного, музыкального искусства; языковых явлений, этических норм, обычаев и т.д.



Методический аппарат учебника [3] (вопросы и задания к текстам) направлен на развитие представлений о выразительных средствах изобразительного искусства (композиции, художественной детали), на выработку умения анализировать их, видеть авторский замысел. Таким образом, создаются условия для уяснения учащимися специфики изобразительного искусства (пространственного) и литературы (временного), а следовательно – для формирования культурного поля младших школьников и повышения уровня их литературного развития.

УМК «Диалог» – один из немногих учебных комплектов, в котором полно, последовательно и целенаправленно реализуется диалогическая взаимосвязь литературы с живописью. Работа с иллюстративным материалом ведется с начала первого класса; задания разнообразны по своему характеру: аналитическое описание репродукций (иллюстраций), сравнение их, сопоставление с литературным текстом, составление рассказов по картине, создание собственных иллюстраций и пр. В результате такой работы школьники начинают понимать язык картины и язык произведения словесного искусства. В других учебно-методических комплектах по литературному чтению реализация идеи диалога искусств не отличается такой глубиной и последовательностью, хотя наглядно-иллюстративный материал в них присутствует.

Диалог искусств в УМК «Перспектива»

Одной из наиболее популярных образовательно-образовательных систем, предназначенных для начальной школы, на современном этапе является учебно-методический комплекс «Перспектива». Авторы учебников по литературному чтению – Л. Ф. Климанова, Л. А. Виноградская, В. Г. Горещкий – известны как авторы традиционной системы литературного образования. Учебники этой линии представлены в двух частях и построены на двух основных принципах: коммуникативно-речевом (направлен на развитие речевой культуры учащихся, всех видов речевой деятельности) и литературно-художественном (позволяет реализовать основные функции литературы как вида искусства: эстетическую, познавательную и нравственную). В учебнике используются научно-познавательные и научно-художественные произведения лучших детских писателей, которые отвечают интересам школьников и приобщают их к важнейшим нравственным и социальным проблемам.

Анализ учебников показал, что литературные произведения по данной программе изучаются вне их связи с музыкой. Диалогическое взаимодействие литературы с живописью обнаруживается в заданиях следующего типа:

1) после прочтения сказки «Иван-царевич и Серый волк» детям предлагается рубрика «Учитесь рассказывать по картине» (В. Васнецов «Иван-царевич на Сером волке») [4, с. 61]:

Почему картина так называется? Обоснуйте свой ответ.

Как иначе можно назвать картину В. Васнецова? Предложите свои варианты названия.

а) Подберите слова для описания картины. Какие цвета и оттенки вы видите?

б) Подберите слова (глаголы), которые передают движения героев.

в) Определите характер персонажей по их внешнему облику, позе, выражению лица, одежде.

г) Представьте себе, что вы один из героев картины. Расскажите от его имени, что вы видите и чувствуете.

д) Устно подготовьте небольшой рассказ на тему «Картина В. Васнецова “Иван-царевич на Сером волке”».

Как видим, система данных вопросов направлена на обучение школьников рассматривать картину, понимать ее язык. От вопросов, требующих осмысления содержания картины (а, б), составители учебника переходят к вопросам и заданиям, которые помогают освоить язык картины: ее цвет, композицию, особенности изображения персонажей (в, г, д). Завершают систему вопросов задания обобщающего типа: рассказ от имени одного из героев о своих чувствах и переживаниях и устный рассказ – описание картины.

Для формирования полноценного восприятия произведения живописи необходимо ставить вопросы на «осознание формы». Например, не только интересоваться «Какие цвета и оттенки вы видите?», но и предлагать подумать, почему автор картины использует именно такую цветовую гамму, как это связано с содержанием картины и замыслом художника. Или: Подберите слова (глаголы), которые передают движения героев. Здесь требуется деятельность, направленная на развитие речи. Далее надо, вероятно, задать детям вопрос: Как, какими средствами автор картины передает движение? В таком случае от простого воспроизведения (перечисления) цветовой палитры художника и глаголов движения мы поведем учеников к постижению языка изобразительного искусства, к анализу и осмыслению произведения.

2) В разделе «Картины русской природы» представлен ряд литературных произведений, которые сопровождаются репродукциями картин русских художников:

– И. Бунин «Первый снег» (В. Полenov «Ранний снег»);

– К. Паустовский «В саду уже поселилась осень...» (И. Остроухов «В Абрамцевском парке»);



– К. Бальмонт «Снежинка» (А. Саврасов «Зима»), И. Шишкин «Зима в лесу».

В завершение раздела учащимся предлагается следующее задание: «Рассмотрите репродукции картин известных художников. Что вам больше всего понравилось? Почему? Обсудите с другом». Далее представлен *план обсуждения картины* [4, с. 154]:

а) Прочитайте название картины и фамилию ее создателя.

б) Рассмотрите картину более внимательно: что изображено на ней; как расположены герои или предметы (композиция); обратите внимание на цвета, краски.

в) О чем хотел сказать художник, на что обратить ваше внимание?

г) Выразите свое отношение к картине.

Как видим, и здесь налицо попытка научить школьников языку картины, понимать ее: дается некий алгоритм «прочтения» картины. Но, как и в предыдущем случае, не хватает вопросов и заданий, направленных на осмысление: почему художник использует те или иные краски, почему он именно так выстраивает композицию своего произведения и как это связано с художественной идеей произведения. Возможно, эти вопросы будут трудны для школьников, но они необходимы, и задавать их следует в классе в процессе анализа того или иного произведения.

3) В разделе «Великие русские писатели» при изучении произведений А. С. Пушкина «Зимнее утро» и «Зимний вечер» в учебнике представлены репродукции картин И. Грабаря «Зимнее утро» и Ю. Клевера «Закат солнца зимой», «Зимний пейзаж с избушкой». Дальнейшей работы с репродукциями не проводится.

Видимо, авторы учебника полагают, что учитель в состоянии работать над этими произведениями по аналогии с предыдущими картинами, по плану, представленному на с. 154. Поскольку авторы предлагают три картины к двум текстам, можно поинтересоваться у школьников, какая из них в большей степени соответствует тому или иному стихотворению. Почему? Можно углубиться в сопоставление языка картины и лирического произведения А. С. Пушкина (название, композиция, цветовая гамма, настроение и пр.).

4) После изучения фрагмента из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» «Опрятней модного паркета...» предлагается рассмотреть репродукции картин П. Брейгеля «Зимний пейзаж» и В. Сурикова «Взятие снежного городка» и определить, созвучны ли они по настроению стихотворному фрагменту А. С. Пушкина.

Похвально, что составители учебника учат школьников отличать картины художников (репродукции) и иллюстрации к произведениям.

Так, в учебнике литературного чтения есть специальная рубрика «Ищем информацию». В ней детям предлагается вспомнить, что такое *иллюстрация*. «Каких художников вы знаете? Найдите информацию в Энциклопедии». Далее дано определение иллюстрации: «Иллюстрация – в переводе с английского языка означает “освещение, наглядное изображение”. Назначение иллюстрации – помочь понять, пояснить или дополнить содержание текста» [5, с. 42].

5) Вслед за теорией идет знакомство с творчеством замечательного художника-иллюстратора И. Я. Билибина. В рубрике «Работаем в паре» представлена информация о творчестве этого выдающегося иллюстратора народных сказок и сказок А. С. Пушкина. Учащимся предлагается рассмотреть иллюстрации И. Билибина к «Сказке о царе Салтане...» и найти в тексте эпизоды, соответствующие им. Далее предлагается обсудить иллюстрации с друзьями и составить небольшое высказывание на тему «Мне нравятся иллюстрации И. Билибина» [5, с. 43].

Полагаем, что репродуктивной работы с иллюстрациями недостаточно для подлинного знакомства с ними. Простое соотнесение иллюстраций с эпизодами сказки А. С. Пушкина, без сомнения, полезно для уяснения содержания произведения, для пересказа текста, для развития связной речи и т.д., но этого явно недостаточно для постижения языка художественной иллюстрации, для установления диалога иллюстрации с литературным произведением, вызвавшим ее к жизни, для понимания специфических качеств иллюстрирования Билибина.

6) В рубрике «Картины русской природы» представлен ряд произведений, сопровождающийся репродукциями картин русских художников:

– А. Майков «Весна» (Е. Волков «В конце зимы», В. Пурвит «Последний снег»);

– Ф. Тютчев «Весенняя гроза» (А. Васнецов «После дождя», И. Шишкин «Дождь в дубовом лесу»);

– Саша Черный «Летом» (А. Рылов «Зеленый шум»);

– Ф. Тютчев «В небе тают облака...» (А. Саврасов «Сосновый бор на берегу реки»).

После каждого из вышеперечисленных произведений учащимся предлагается рассмотреть репродукции и сравнить их настроение с настроением стихотворений. Такое задание соответствует природе лирического произведения, однако его недостаточно, чтобы организовать сопоставительный анализ литературного и живописного текстов. Видимо, отсутствие продуманной системы вопросов в каждом случае объясняется ограниченностью объема



школьного учебника и нежеланием его составителей повторяться, апеллируя к алгоритму рассматривания картины на с. 154.

Выводы

В целом в учебнике литературного чтения (авторский коллектив – Л. Ф. Климанова, Л. А. Виноградская, В. Г. Горецкий) подобрано много наглядно-иллюстративного материала (репродукции картин и собственно иллюстрации), достаточного для того, чтобы организовать уроки, в центре которых будет диалог литературы и живописи (иллюстрации). Составители учебников учат школьников читать язык картины (обращают внимание на цветовую палитру, композицию, содержание, смысл названия, настроение и пр.). Они стимулируют детей выражать свои чувства, эмоции, вызванные произведением искусства. Однако для полноценного восприятия произведений живописи (репродукций) и художественной иллюстрации необходимо еще побуждать учащихся задумываться над смыслом использования тех или иных приемов изображения, над спецификой изобразительных средств каждого искусства, а также учить сопоставлять язык картины с языком словесного искусства. Это обеспечит формирование культурного поля младшего школьника и повышение его читательской компетентности.

Библиографический список

1. Колокольцев Е. Н. Межпредметные связи при изучении литературы в школе. М., 1990. 224 с.
2. Воюшина М. П. Личностно-ориентированное образование и формирование культурного поля школьника // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника. СПб., 2008. С. 6–13.
3. Воюшина М. П., Петрова С. И., Чистякова Н. Н., Лебедева Е. В. Литературное чтение. 1 класс. М., 2014. 169 с.
4. Климанова Л. Ф. Литературное чтение. 3 класс : в 2 ч. М., 2013. Ч. 1. 160 с.
5. Климанова Л. Ф. Литературное чтение. 3 класс : в 2 ч. М., 2013. Ч. 2. 160 с.

Art dialogues on Literature Reading Classes

Larisa I. Cheremisinova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru

The article deals with the issue of integrative (poly-artistic) approach to the study of literary writing in primary school based on the priority recognition of the aesthetic basis of the work and on the establishment of dialogic relationships between different kinds of art during the analysis of the literary text. The author calls attention to the implementation peculiarities of the art dialogue idea in a textbooks of literature readings, he also reveals the basic functions of appliance of related arts works on literature reading classes, as well as the features of literature and painting interaction. Textbook writers teach pupils to read the language of a painting (take notice of the color palette, the composition, the contents, the meaning of the title, the mood and so forth). They encourage children to express their feelings, emotions caused by the work of art. Nevertheless, for the full perception of a painting (reproduction) and an illustration it is necessary to encourage the students to reflect on the meaning of the use of certain image methods and on the specifics of fine arts tools, as well as to teach to compare the language of the picture with the language of the literature.

Key words: artwork; integrative approach; art dialogue; painting; full perception.

References

1. Kolokol'tsev E. N. *Mezhpredmetnye svyazi pri izuchenii literatury v shkole*. (Interdisciplinary connections in study of literature at school). Moscow, 1990. 224 p. (in Russian).
2. Voyushina M. P. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie i formirovanie kul'turnogo polya shkol'nika (Personally focused education and formation of pupil's cultural field). *Esteticheskoe prostranstvo detstva i formirovanie kul'turnogo polya shkol'nika* (Aesthetic space of childhood and formation of pupil's cultural field), St.-Petersburg, 2008, pp. 6–13 (in Russian).
3. Voyushina M. P., Petrova S. I., Chistyakova N. N., Lebedeva E. V. *Literaturnoe chtenie. 1 klass* (Literary reading. The 1st year). Moscow. 2014. 169 pp. (in Russian)
4. Klimanova L. F. *Literaturnoe chtenie. 3 klass: v 2 ch. Ch. 1* (Literary reading. The 3rd year: in 2 parts. Part 1). Moscow, 2013. 160 p. (in Russian).
5. Klimanova L. F. *Literaturnoe chtenie. 3 klass: v 2 ch. Ch. 2* (Literary reading. The 3rd year. In 2 parts. Part 2). Moscow, 2013. 160 p. (in Russian).

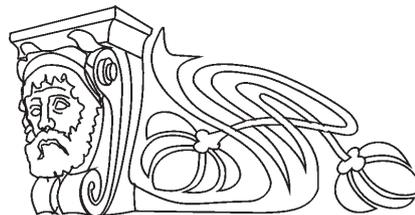


УДК 37.014

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ – РЕФОРМЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ, ОЖИДАНИЯ

А. Г. Носов

Носов Александр Георгиевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра физической культуры, Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина, Саратов, Россия
E-mail: Tooalexander@mail.ru



Изложены данные анализа реформ отечественного образования, в частности высшей школы после вхождения России в Болонский процесс и Всемирную торговую организацию. Выделены пять приоритетных направлений, описанных в Государственной программе развития образования на 2013–2020 гг. Такие блоки, как обеспечение доступности образования в течение всей жизнедеятельности россиян, осуществления контроля за качеством, развитие непрерывности, открытости, а также создание единой информационной среды сопоставляются с мнениями педагогов и ученых. В связи с продолжающимся социально-экономическим кризисом обозначены спорные вопросы в перечисленных направлениях. В завершение работы делается сравнение реформ, проводимых в российском и китайском образовании.

Ключевые слова: государственная политика, сфера образования, социально-экономическое развитие, высшая школа.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-90-93

Тенденции модернизации в сфере образования

Вхождение России во Всемирную торговую организацию и присоединение к Болонской конвенции во многом определили вектор трансформации советской модели образования, причем проведенные реформы отразились в практических результатах как положительно, так и отрицательно. Наиболее значительную перестройку претерпела система высшего профессионального образования, анализ которой мы проведем в данной работе. К положительным сторонам вхождения России в Болонский процесс можно отнести более короткий период подготовки профессиональных кадров (бакалавриат), т. е. их ускоренное воспроизводство, возможность перепрофилирования обучающихся в период получения высшего образования (совпадающий с психологическим созреванием личности), выход российских вузов в европейское образовательное сообщество с возможностью импорта услуг.

К отрицательным тенденциям относятся: «утечка» из российских вузов детей элиты, отток лучших студентов из страны и их потенциальный «невозврат», открывшиеся перспективы трудоустройства в европейских странах, т. е. «вымывание» кадров (в том числе и педагогических).

Данные тенденции глобального интеллектуального оттока человеческих ресурсов из России

за рубеж сравнимы разве что с постсоветской миграцией ученых и ведущих специалистов в страны Запада. Мало того, что ущерб от данного явления оценивается в миллиарды долларов, его прогрессирующий эффект способен свести на нет усилия Правительства РФ по дальнейшему социально-экономическому развитию страны.

Приоритетные направления реформирования образования

Для того, чтобы разобраться в происходящем, понять логику стратегических процессов, а главное их последствия для России, обратимся к исследованиям в области фундаментальной науки. В 1980-е гг. американский социолог И. Валлерстайн обосновал «мир-системную» теорию, объясняющую «могущество» империй и сверхдержав, заключающуюся в построении модели мира (сначала – империй, затем – экономик) в форме ядра, окружающей его полупериферии и периферии. В центре ядра, по утверждению ученого, находится сверхдержава, в которую стекаются ресурсы, поток рабочих и ученых из полупериферии и периферии. Постоянно движущиеся в центр потоки формируют экономическую мощь ядра, привлекая все новые «волны» как дешевой рабочей силы, так и высокопрофессиональных и научно квалифицированных кадров. Полупериферия, в свою очередь, играет роль ядра для периферии, компенсируя за счет силы притяжения «убытки» и привлекая новые потоки ресурсов [1].

В данном аспекте становится интересным то, что одним из факторов, вызвавшим череду реформ системы образования в Европе, стал демографический кризис и «старение» европейцев в XX в. Эта проблема обусловила ускорение подготовки кадров и привлечение мигрантов. Учитывая, что уровень жизни и оплата труда в некоторых европейских странах в разы выше, чем в странах постсоветского пространства, в том числе и России, в настоящий момент можно наблюдать так называемое «ядро», включающее ведущие европейские вузы и пространство полупериферии и периферии вокруг них.



Данные факты дают основания для построения самых различных прогнозов в области дальнейшего развития нашей страны. Однозначно то, что подобное «вымывание мозгов» из России нельзя оставлять без внимания, но и противостоять этому процессу в условиях рыночной экономики можно только путем создания более хороших условий для обучения и преподавания, чем за рубежом.

Учитывая современные тенденции и вызовы мирового сообщества, в Правительстве РФ был разработан обширный комплекс задач, решение которых позволит модернизировать и повысить конкурентоспособность образовательной отрасли. Как заявлено в государственной программе, миссия современного отечественного образования направлена на поступательное социально-экономическое развитие России [2]. При этом должен реализовываться гражданский потенциал россиян в экономическом, социальном и культурном аспектах. Для осуществления данного процесса образование должно стать доступным в течение всей жизнедеятельности россиян – именно это условие является приоритетным в государственной политике РФ.

Не менее важно второе направление – осуществление контроля за качеством образования на всех уровнях, с постепенным его повышением. Данное направление реализуется при помощи модернизации критериев оценки качества, согласующихся с современными мировыми тенденциями и потребностями населения. Так как критерии оценки могут быть субъективными или «взятыми со стороны», очень важным моментом является совмещение в отечественном образовании «русской ментальности», качества и востребованности выпускников на мировом рынке. В данном контексте непонятны пока ориентиры развития российских вузов. Если во всемирном рейтинге университетов (QS) лучшие десять вузов представлены США и Великобританией, а Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова значится на 120-й позиции – как стоит понимать подобную оценку? Что следует подвергать сомнениям – деятельность университета или сам рейтинг? Это при том, что выпускников МГУ с удовольствием берут на работу в европейские и американские компании [3]. Также весьма спорным вопросом до сих пор остается введение в России единого государственного экзамена, взятого из американской системы образования. К слову, следует отметить мнение ректора МГУ В. А. Садовничева, по словам которого, в текущей модели образования Россия готовит «лаборантов для Запада» [4]. Как отмечают отечественные авторы (Д. А. Агаркова, М. В. Михайлов), современная государственная политика при модернизации образования наряду с зарубежным опытом и мировыми тенденциями

должна учитывать национальную психологию и «советское наследие» в области научных достижений. Г. Н. Брицкая полагает, что резкая смена ориентиров в высшем образовании не может решить сложившихся сегодня проблем, а лишь усугубит их. По мнению автора, вся система отечественного образования должна стать преемницей советской модели, сохранив национальное своеобразие и самостоятельность [5]. Поэтому в оценке качества и составлении различных рейтингов экспертам следует проявлять осторожность и учитывать последствия.

Еще одним, третьим направлением государственной политики РФ является развитие непрерывного образования, способного обеспечить социализацию человека на протяжении всей жизнедеятельности. Несомненным плюсом реформы высшего образования сегодня можно считать возможность переквалификации специалистов на базе магистратуры. Другой вопрос – что станет со «специалитетом», оставшимся в программах некоторых вузов, что это – вымирающий вид или полноценная форма образования? Будет ли изменено положение поступающих на магистерские программы? В настоящий момент диплом специалиста дает право поступать на любую гуманитарную магистерскую специальность, минуя соответствующий «бакалавриат». Если в будущем убрать эту привилегию, процесс образования обретет яркий оттенок коммерциализации и под вопросом окажутся его цели и миссия. Здесь же стоит рассмотреть вопрос о бюджете образовательных организаций. На Западе развиты партнерские отношения между школами, университетами и их выпускниками. Подобный опыт, несомненно, стоит развивать и в России. Связь выпускников с образовательной организацией необходимо структурировать в клубную систему, обеспечивая взаимную заинтересованность долгосрочного сотрудничества с обеих сторон.

Четвертое направление должно обеспечить открытость системы образования, что приведет, по мнению разработчиков, к усилению активности всех субъектов процесса. Как утверждают исследователи (В. С. Диев, К. А. Зубарева), для эффективности образовательной системы необходимо обеспечить конкуренцию на рынках, причем как среди производителей, так и потребителей данной сферы. Также специалистами отмечается, что открытость подобной системы подразумевает учет потребностей обучающихся и фиксации изменения их интересов на протяжении всего образовательного процесса, т. е. заказывать и корректировать образовательные программы могут сами обучающиеся.

Пятое направление касается выравнивания и укрепления единого образовательного пространства Российской Федерации: ставится за-



дача по предоставлению образовательных услуг независимо от территориального расположения субъектов, что предполагает модернизацию и распространение передового образовательного опыта из сложившихся центров на периферии. Очень важно в этом случае сохранить равновесие оптимальности системы управления образовательными организациями и качеством процесса образования. Необходимо не разрушать структуру научных школ, профессорско-преподавательский состав лучших структурных единиц. Широко обсуждаемое дистанционное образование имеет несколько сторон, также нуждающихся в анализе. Конечно, лекции и семинарские занятия в сети Интернет способны обеспечить трансляцию лучших образовательных программ во всей стране, но это должен быть вторичный процесс, следующий после реализации классической формы обучения. Как отмечают специалисты (Г. Н. Брицкая, Э. С. Демиденко), процесс «одомашнивания» образования способен изменить сам облик студента, сделать его менее приспособленным к общественной жизни и негативно сказаться на процессе социализации молодого поколения. К тому же очень важны такие факторы, как пример, личное общение с преподавателем, групповое и межличностное взаимодействие.

В продолжение хотелось бы провести краткий анализ процессов реформирования систем высшего образования в России и Китае. По мнению специалистов (Н. Е. Боревской, Г. В. Сачко), между произошедшими изменениями в обеих странах есть много общего. Авторы приводят пример не только однотипности существующих систем образования, но и выбранных «западных» ориентиров. В 1990-е гг. Китай провел широкомасштабную реструктуризацию вузов, сократив и объединив их, подчинив при этом двум форматам: научно-исследовательскому университетскому комплексу широкого профиля и специализированным научно-исследовательским университетам. Позже были выделены лучшие 100 вузов и увеличено их финансирование. В начале нового столетия эффект рыночной экономики в образовании Китая, так же, как и в России, породил повышенный спрос на дипломы высшего образования в сфере экономики, юриспруденции и иностранных языков. К 2008–2009 гг. увеличилась безработица среди выпускников данных специальностей [6]. Нацеленность образовательных организаций обеих стран на студентов, оплачивающих обучение, спровоцировала падение качества образования и разрушение системы распределения выпускников по государственному заказу.

Отметив общее, можно посмотреть и на различия, которые заключаются в скорости реакции государств на произошедшие негативные изменения [7]. В Китае были запущены два

очень перспективных проекта – волонтерское движение выпускников на западные (отстающие в развитии) территории и программа служения специалистов с высшим образованием на низшем уровне (распределение в поселки и провинции). Мотивация выпускников, участвующих в данных проектах, обусловлена как приобретением профессионального опыта, так и значительными преимуществами при дальнейшем карьерном и научном росте (при поступлении в аспирантуру, например). К слову, с проблемой безработицы китайское правительство справилось благодаря принятию решения о предоставлении практикантских мест выпускникам сроком до полугода с выплатой денежных средств. В результате большая часть практикантов оставалась работать по специальности [6].

Конечно, есть некоторые объяснения успешности проведенных в Китае реформ, не имеющие аналогов в политике России: например, двухуровневая система обучения (бакалавриата и магистратуры) практиковалась в Китае с 1980 г. По сути, Китай адаптировался к международному рынку образовательных услуг, учитывая собственные потребности, чего нельзя сказать о России, где пятилетнее образование было обусловлено госзаказом на «пятилетку». Еще один важнейший фактор успешности реформ – это деятельность китайского правительства, которое исходит из принципа преемственности в соответствии с социалистической концепцией управления государством. Один из законов в образовании обязывал китайских выпускников, обучавшихся за рубежом, выплачивать предоставленные ранее субсидии или отработать определенный срок в провинции, транслируя полученный опыт на производстве [7]. Еще один значимый фактор успешности китайского образования – его интеграция с процессом воспитания молодежи, формирующим коллективизм и патриотизм. Стоит отметить, что государственное воспитание ставится в Китае выше семейного. В России же обучающиеся часто «выпадают» из воспитательного процесса. В образовательных организациях считают, что воспитание – это забота семьи, в семье же, наоборот, перекладывают ответственность на педагогов и преподавателей. Не стоит удивляться, что в этих условиях создаются предпосылки для возникновения коррупционного поведения, формирования вредных для здоровья привычек и отсутствия патриотизма в молодежной среде.

Заключение

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что развитие социально-экономического потенциала нашей страны во многом зависит от качества человеческого капитала. При этом сегодня в



процессах его развития роли государства и гражданского общества в равной степени важны. Усилия семьи, социального окружения, профессиональной среды должны быть интегрированы и направлены на оптимизацию образовательных и воспитательных процессов в российском обществе. Российский менталитет уникален и не может быть отнесен к западному или восточному, поэтому «слепое» заимствование успешных зарубежных моделей не может гарантировать положительный результат реформ. Только взвешенные, научно обоснованные и обдуманые решения в процессе модернизации социальных, законодательных и образовательных сфер будут способствовать повышению уровня экономического развития нашей страны. Лишь при «закладке» прочного социального фундамента, основанного на единстве здоровья, образования и профессионализма каждого гражданина, возможны выход России на лидирующие позиции мировых рейтингов, улучшение качества жизни и экономическое благополучие населения.

Библиографический список

1. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / пер. с англ. П. М. Кудюкина ; под общ. ред. Б. Ю. Кагарлицкого. СПб., 2001. 416 с.
2. Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 04.10.2015).
3. Выпускники химфака МГУ: не зеленая химия. URL: <http://begin-edu.com> (дата обращения: 04.10.2015).
4. Битва за магистра. Очередная реформа российской высшей школы может обернуться провалом. URL: <http://www.msu.ru/press/regionalpress> (дата обращения: 04.10.2015).
5. Брицкая Г. Н. Государственная политика Российской Федерации в сфере высшего образования : автореф. дис. ... канд. полит. наук. Владивосток, 2011. 26 с.
6. Сидорова А. Проблемы безработицы среди выпускников вузов КНР в свете реформы высшего образования // Проблемы Дальнего Востока. 2011. № 4. С. 140–150.
7. Боровская Н. Е. Особенности реформирования высшей школы КНР на рубеже XX–XXI вв. // Сотрудничество России и КНР в сфере образования : анализ прошлого и перспективы будущего : материалы III российско-китайской конф. «Двустороннее научно-образовательное сотрудничество вузов России и Китая». М., 2009. С. 34–71.

State Policy in the Field of Education – Reforms, Results, Expectations

Alexander G. Nosov

Volga Institute of Management named after P. A. Stolypin
25/25, Sobornaya str., Saratov, 410031, Russia
E-mail: Toalexander@mail.ru

Set out data analysis of national education reforms, particularly the Higher School after Russia's entry into the Bologna process and the World Trade Organization. Identified five priority areas outlined in the State Program of Education Development for 2013–2020. Such units as ensuring access to education for all of life of Russians, monitor the quality of its level, the development of continuity, openness and the establishment of a unified information environment compared with the views of teachers and scholars. In connection with the ongoing socio-economic crisis marked by contentious issues listed directions. At the end of the work, see the analogy of the reforms in the Russian and Chinese education.

Key words: government policy, educational, social and economic development, higher school.

References

1. Vallerstain I. *Analiz mirovykh sistem i situatsiya v sovremennoy mire* (Analysis of world systems and situation in modern world). Ed. by B. Yu. Kagarlitskiy. St.-Petersburg, 2001. 416 p. (in Russian, trans. from English).
2. *Gosudarstvennaya programma «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody* (The state program «Development of education» for 2013–2020). Available at: <http://минобрнауки.рф> (accessed 04 October 2015) (in Russian).
3. *Vypuskniki khimfaka MGU: ne zelenaya khimiya* (Graduates of MSU chemical department: non-green chemistry). Available at: <http://begin-edu.com> (accessed 04 October 2015) (in Russian).
4. *Bitva za magistra. Ocherednaya reforma rossiyskoy vyshey shkoly mozhnet obrernyt'sya provalom* (The battle for magister. The next reform of the Russian higher school can turn back a failure). Available at: <http://www.msu.ru/press/regionalpress> (accessed 04.10.2015) (in Russian).
5. Britskaya G. N. *Gosudarstvennaya politika Rossiyskoy Federatsii v sfere vysshego obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. polit. nauk* (State policy of Russian Federation in sphere of higher education: autoref. diss. ... cand. of political sciences). Vladivostok, 2011. 26 p. (in Russian).
6. Sidorova A. *Problemy bezrabotitsy sredi vypusknikov vuzov KNR v svete reformy vysshego obrazovaniya* (Unemployment problems among university graduates in PRC in light of reforming higher education). *Problemy Dal'nego Vostoka* (Far Eastern Affairs), 2011, no. 4, pp. 140–150 (in Russian).
7. Borevskaya N. E. *Osobennosti reformirovaniya vyshey shkoly KNR na rubezhe XX–XXI vv.* (Features of reforming high school in PRC on the cusp of XX–XXI). *Sotrudnichestvo Rossii i KNR v sfere obrazovaniya: analiz proshlogo i perspektivy budushchego: materialy III rossiysko-kitayskoy konferentsii «Dvustoronnee nauchno-obrazovatel'noe sotrudnichestvo vuzov Rossii i Kitaya»* (Cooperation between Russia and China in the field of education: analysis of the past and prospects for the future: Materials of the 3rd Russian-Chinese conference «Bilateral scientific and educational cooperation of Russian and Chinese universities»). Moscow, 2009, pp. 34–71 (in Russian).

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Н. Саяпина

Саяпина Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра методологии образования,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: sayapinanat@mail.ru

Methodological Bases of Modernization of Contemporary Education

Natalya N. Sayapina

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

19 ноября 2015 года на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского состоялась *Всероссийская заочная научно-практическая конференция с международным участием «Методологические основы модернизации современного образования»* под патронатом кафедры методологии образования.

Тема конференции объединила ученых, преподавателей, аспирантов, магистрантов образовательных учреждений из разных стран и городов – России, Азербайджана, Казахстана, Болгарии, Китая, Москвы, Санкт-Петербурга, Тюмени, Новосибирска, Мурманска, Пензы, Соликамска, Саранска, Тамбова, Волжского, Балашова, Энгельса, .

Участники конференции имели возможность обсудить проблемы по следующим направлениям:

теоретико-методологические основания развития образовательных систем в современных социокультурных условиях;

новые формы взаимодействия субъектов образовательных систем, теоретико-методологические основания их возникновения и становления;

методология воспитания растущего человека: история, современность, перспективы;

принципы и подходы к развитию личности в образовательном пространстве;

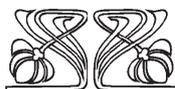
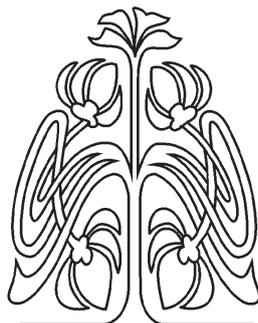
теоретико-методологические основы дошкольного образования;

теоретико-методологические основы начального образования;

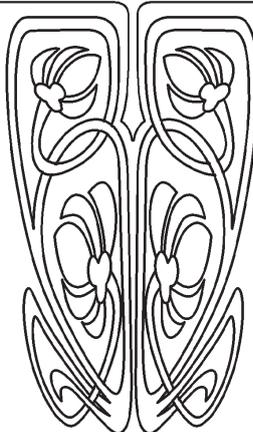
методологические основы непрерывного образования;

опыт минимизации рисков и внедрения инновационных подходов к формированию и развитию образовательных систем, в том числе и в сфере управления образовательной организацией.

Результаты научных изысканий участников конференции нашли отражение в статьях, которые готовятся к публикации в журналах «Известия Саратовского университета» и «Научное обозрение: гуманитарные исследования».



ПРИЛОЖЕНИЯ





Подписка на II полугодие 2016 года

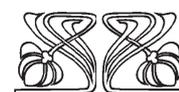
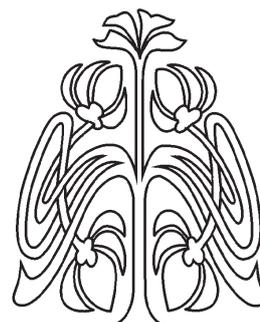
Индекс издания по объединенному каталогу «Пресса России» 84823.

Журнал выходит 4 раза в год.

Цена свободная.

Оформить подписку онлайн можно
в интернет-каталоге «Пресса по подписке» (www.akc.ru).

По всем вопросам обращаться в редакцию журнала:
410012, Саратов, Астраханская, 83;
тел. (845-2) 51-45-49, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;
e-mail: izvestiya@sgu.ru



ПОДПИСКА

