



СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Психология социального развития

- Козлов В. В.** Личность, творчество, самореализация 3
- Молчанова Н. В.** К вопросу о мотивации в профессиональном становлении студента 11
- Грачева О. Г.** Ценности и мотивы личности как факторы выбора профессии выпускниками школ 15
- Тарасова Л. Е.** Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников 18
- Вагапова А. Р.** Изучение взаимосвязи успешности ведущей деятельности и стратегий социальной адаптации у выпускников школ 22
- Абросимова Ю. А.** Особенности мотивации клиентов психологических интернет-консультаций 25
- Красильников И. А.** Ценностная конфликтность, копинг-стратегии и темперамент 29

Педагогическая акмеология

- Ясвин В. А.** Оценка студентами университетской среды на основе метода векторного моделирования 33
- Корепанова М. В.** Современные тенденции подготовки специалистов дошкольного образования 37

Приложения

Хроника научной жизни

- Александрова Е. А.** Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение 41

Сведения об авторах 44

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

- Главный редактор**
Коссович Леонид Юрьевич
- Заместитель главного редактора**
Усанов Дмитрий Александрович
- Ответственный секретарь**
Клоков Василий Тихонович
- Члены редакционной коллегии**
Аврус Анатолий Ильич
Аксеновская Людмила Николаевна
Аникин Валерий Михайлович
Балаш Ольга Сергеевна
Бучко Ирина Юрьевна
Вениг Сергей Борисович
Волкова Елена Николаевна
Голуб Юрий Григорьевич
Дыльнов Геннадий Васильевич
Захаров Андрей Михайлович
Комкова Галина Николаевна
Лебедева Ирина Владимировна
Левин Юрий Иванович
Макаров Владимир Зиновьевич
Монахов Сергей Юрьевич
Орлов Михаил Олегович
Прозоров Валерий Владимирович
Федотова Ольга Васильевна
Федорова Антонина Гавриловна
Черевичко Татьяна Викторовна
Шатилова Алла Валерьевна
Шляхтин Геннадий Викторович

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
СЕРИИ

- Главный редактор**
Шамионов Раиль Мунирович
- Заместитель главного редактора**
Александрова Екатерина Александровна
- Ответственный секретарь**
Бочарова Елена Евгеньевна
- Члены редакционной коллегии**
Акопов Гарник Владимирович
Григорьева Марина Владимировна
Демакова Ирина Дмитриевна
Знаков Виктор Владимирович
Кашапов Мергалияс Мергалимович
Панов Виктор Иванович
Поляков Сергей Данилович
Рахимбаева Инга Эрленовна
Толочек Владимир Алексеевич
Фетискин Николай Петрович
Черникова Тамара Васильевна
Черняева Татьяна Николаевна

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



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

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

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

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

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

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

2. Требования к оформлению текста.

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

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

Ведущий редактор

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Трубникова Татьяна Александровна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Верстка

Степанова Наталия Ивановна

Корректор

Певная Татьяна Константиновна

Адрес редакции

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

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

E-mail: akmeopsy@mail.ru

Подписано в печать 20.06.12.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 5,11 (5,5).

Тираж 500 экз. Заказ 28.

Отпечатано в типографии

Издательства Саратовского университета

CONTENTS

Scientific Part

Psychology of Social Development

Kozlov V. V. Personality, Creativity, Self-realization	3
Molchanova N. V. To the Question about Motivation in the Professional Becoming of Student	11
Gracheva O. G. Values and Motives of the Individual Factors as the Choice of Profession School Graduates	15
Tarasova L. E. Psychological Safety of the Educational Environment as a Condition of Development of Adaptable Readiness of Senior Pupils	18
Vagapova A. R. Studying of Interrelation of the Success of Leading Activity and Strategy of Social Adaptation Graduates of Schools	22
Abrosimova Yu. A. Specific Motivation of Psychological Online Consultations Customers	25
Krasilnikov I. A. Valuable Conflictness, Coping – Strategy and Temperament	29

Pedagogical Akmeology

Yasvin V. A. Evaluation by Students of the University Environment Based on the Method the Vector Modeling	33
Korepanova M. V. Current Trends in the Training of Pre-School Education	37

Appendices

Cronicle of scientific life

Alexandrova E. A. Formation of the Picture of the World of the Child and his Pedagogical Support	41
---	----

Information about the Authors

44



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

ЛИЧНОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО, САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

В. В. Козлов

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
E-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Статья посвящена анализу категорий творчества, личности, самореализации в психологии, соотношениям реального Я и демонстративного Я; излагается авторское понимание творчества как трансперсонального феномена, самореализации как выхода за пределы своих ограничений.

Ключевые слова: личность, творчество, самореализация, смысл, потенциал, реальное Я, демонстративное Я, духовность, миссия.

Personality, Creativity, Self-realization

V. V. Kozlov

This article is devoted to analysis of the categories of creativity, personality, psychology, self-actualization, ratios, real and demonstrative I man. This article describes the author's understanding of creativity as a transpersonal phenomenon, self-realization as go beyond their limitations.

Key words: personality, creativity, self-realization, meaning potential, the real me, conspicuous I, spirituality, mission.

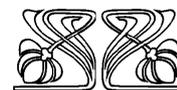
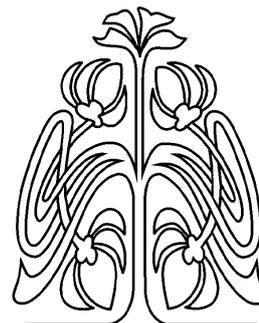
Понятие «творческая личность» широко распространено в психологии, особенно в таких её направлениях, как педагогическая психология, психология личности и акмеология.

Возникают вопросы: есть ли творческая личность и возможна ли она? Имеет ли право на существование это понятие или творчество трансперсонально и находится за пределами конструкта «личность» и за пределами системы общественных отношений или совокупности личин-масок, которой и является обыденная личность?

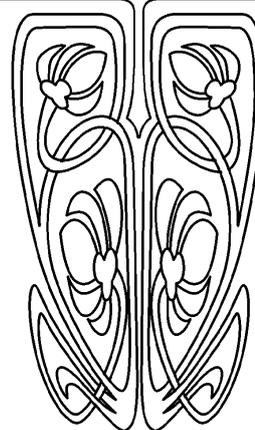
Мы считаем, что личность как любая живая система всегда целостна, в этом ее самоценность. Личность является самым лучшим инструментом адаптации и реализации в социальной жизни. Нет необходимости искать гармонию в личности, потому что человек гармоничен в том месте, в том времени, в том пространстве, в которых он существует. Пока гомеостатических возможностей человека как живой системы достаточно, он будет сохранять свою гармонию и свою целостность. Когда эти возможности истощаются, человек умирает, поэтому тему гармонии и целостности человека, на наш взгляд, можно не проблематизировать. Человек как живое существо не может существовать иначе как целостная, гомеостатичная, открытая система.

Все три компонента реального Эго (духовное, социальное и материальное) всегда самодостаточны для того, чтобы функционировать в обыденной жизни. Все напряжения и конфликты в нашей жизни связаны, с одной стороны, с нашей внутренней направленностью на то, чтобы демонстрировать себя в духовном, социальном и материальном, а с другой – с невозможностью реализовать свою потенциальность в этих векторах, неудовлетворенностью и ненасытностью этой реализации.

Вершиной духовной реализации является достижение нирваны, сатори, архатства, фаны, пробуждения, просветления, воскресения, возрождения и т. п. Реализация потенциала Я-социального – это до-



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





стижение мастерства в своем деле, реализация себя как профессионала. Достижение пика в материальном – это приобретение материального богатства. Возможна реализация потенциальности человека как биологического существа, выстраивание своего тела по эталонам красоты и силы. В социуме всегда есть эталоны реализованности: они существуют и для духовного, и для социального, и для материального¹.

Для реализации своего потенциала, в первую очередь, необходимо почувствовать неудовлетворенность своим состоянием, качеством своей жизни и своего Эго. Творчество, таким образом, всегда является продуктом репрессии привычного Я. Реализовать можно только какой-то аспект потенциальности. У человека не хватает энергии для того, чтобы реализовать себя во всех трех сферах – материальной, социальной и духовной одновременно. Именно поэтому мы чувствуем некоторую неловкость, когда приписываем богатому мудрость, человеку, власть имеющему, просветленность...

Самореализация требует направленной воли, обращенной на цель, предмет усилий, поэтому необходимо определить свою мотивацию, способности, направление энергии. Сложность заключается в том, что энергия, личная сила, всегда находятся в Я-реальном, которое самодостаточно. Общество в процессе воспитания и образования встраивает в личность механизмы, создающие напряжения, заставляющие человека выстраивать демонстрацию себя другим, создавая потребность в принадлежности и признании в социальном пространстве. В нас встраиваются дух соревновательности, карьерные амбиции, стремление к доминированию и много других механизмов, касающихся демонстративного Эго. С точки зрения социальных сообществ, с которыми взаимодействует личность, человек никогда не является таковым, каким он должен быть. Вся система социализации личности и ее функционирования в государстве, в любом культурном сообществе построена на базовом чувстве неполноценности.

Наше реальное Я, природное земное естество являются опорой независимости и автономности, основой некоторого скептицизма по отношению к реальности, это единственный наш помощник в преодолении жизненных неурядиц и прессинга со стороны социума. Базовое ощущение самооценности и внутреннего покоя позволяет смывать привносимый в нашу жизнь негатив социальных отношений, стремление манипулировать нами, основываясь на комплексе неполноценности. В нашем реальном Я мы хороши как данность, нам не надо ничего демонстрировать. Идеалом совпадения Я-реального и Я-демонстративного являются маленькие дети. Весь жизненный поиск в коммуникациях, во взаимодействии – это поиск людей, которые принимают то, что мы есть на самом деле – реальное, искреннее поведение, настоящие эмоции, откровенные мысли.

Любовь – это когда два человека принимают Я-реальные друг друга и срывают маски демонстрации – прорывы такого рода довольно редки. Пик человеческих отношений – в безусловном принятии, демонстрация же всегда условна. Из демонстративного Эго мы относимся к другому (да и к самому себе) оценочно, с примесью осуждения и сравнения.

С точки зрения другого человека в нашем Я-реальном могут быть хорошие и плохие черты, ошибки и негативные эмоции, суждения и поведенческие проявления. Из реального самосознания, внутренней точки восприятия, в Я-реальном ничего плохого нет: Я-реальное безусловно само себя принимает и оправдывает без опоры на нравственные, философские, обыденные суждения, психологические механизмы и теории.

Развитие Я-демонстративного является инструментом социальной адаптации. Основная проблема людей в том, что при этом они теряют контакт со своим реальным Я, со своим истинными побуждениями, целями, чувствами, желаниями, мыслями и планами. Многие из нас именно поэтому быстро устают от жизни и уходят в алкоголь и наркотики, в бессмысленное времяпрепровождение. Мы устаем жить чужие жизни и играть несвойственные нам роли.

В силу того, что проявление демонстративного Эго социально поощряемо и положительно подкрепляемо, выгодно, люди в конце концов начинают полностью идентифицироваться с ролевыми функциями демонстративного Эго. Они, превращаясь в чистую демонстрацию, принимают контролирующую функцию – сторожей социума по воспроизводству демонстрации.

Классические примеры такого рода – школьные учителя. Молодые учителя сначала дистанцируются от демонстративных функций своего статуса и сохраняют идентичность со своим реальным Эго (я – это я, учитель – это моя работа). В процессе профессионализации содержание воспитания присваивается как внутреннее, и учитель становится носителем того, что преподает и как воспитывает. Все другие реальные внутренние интенции подавляются, и личность в итоге превращается в чистую демонстрацию. В жизни мы встречаем эту «учительницу везде, во всем и всегда».

Преподаватели пединститутов – пример еще более яркий: люди с особым взглядом и особой походкой, всегда в костюме, строго контролирующиеся социальные контакты, и, возможно, носители коммунистических идей. Безусловно, такой образ жизни оставляет особый отпечаток на том, как человек пишет, что говорит, как он строит отношения с другими.

Первый шаг, который мы можем сделать к креативности, к творческому началу в себе, – найти контакт со своим реальным Я и раскрыть свое естественное стремление к созиданию. В какой форме будет оно реализовано, на какую базовую



потребность будет опираться – это задача частная и индивидуальная. Обнаружив это стремление, важно распределить личную энергию, витальность между демонстративным и реальным Я и, в некотором смысле, перестать «кормить» демонстративное Эго, которое постоянно его поглощало. Необходимо перефокусировать осознание и волевое усилие.

Любая демонстрация сужает степень свободы человека и возможность выбора. Демонстративное Эго представляет собой жесткий набор поведенческих, эмоциональных, интеллектуальных предписаний и ограничений, интроецированных личностью из социального окружения в соответствии с принятыми ролями и статусами. Степень жесткости предписаний образует некий коридор свободы в проявлениях, и чем более узким демонстративным коридором обладает человек, тем больше витальности и личного времени уходит на реализацию демонстративного Эго. Первое, что нужно сделать, – уменьшить энергию, потребляемую на демонстрацию. Для этого необходимо расширять поведенческий коридор демонстративного Эго. Проблема узкого коридора в том, что человек может себя подавать только так и не иначе (всегда строго одет, пунктуален, эмоционально сдержан, серьезен и думает только о деле).

Идея внутреннего коридора заключается в том, что человек не может поступать иначе и не имеет права быть другим. Расширяя его, человек дает себе свободу быть другим, демонстрировать себя иначе. Коридор не дает возможности проявить свое реальное Я, индивидуальное поведение, страсти, эмоции, мысли, обнаруживая свою мотивацию. Нарушение предписаний воспринимается социумом как наглость, аморальность, нарушение порядка, ненормированное поведение («что он себе позволяет?»), возможны применение санкций или угроза их применения. Узкие коридоры пожирают энергию тела, потому что человек всегда демонстрирует определенный поведенческий алгоритм, поглощают эмоции, поскольку человек вынужден их сдерживать и контролировать речь («молчание – золото»). Сознание и мышление становятся ригидными и узко профессиональными. Можно сказать, что узкое демонстративное Эго во многом лишает человека человечности: он становится настолько демонстративным, что утрачиваются естественные движения, эмпатия, естественные потребности. Когда человек становится только профессионалом, безупречно выполняющим предписания статуса, наступает момент, в который демонстрация становится основным содержанием сознания, стилем жизни, а коридор – моделью мира.

Общество, любая организация поощряет превращение человека в демонстрацию социальных ролей, сводя его к выполнению статусных обязанностей, моральных и этических шаблонов, этикета, стиля жизни. В конце концов, реальные эмоции и движения человеческой души начинают скрываться под маской демонстративности.

Профессиональная деформация заключается в том, что личность становится лишь демонстрацией и маской. Профессиональное выгорание возникает, когда человек перестает чувствовать, импульсы реального Я, возникает великая тоска ощутить себя живым человеком. Он переживает усилие над собой. Когда демонстрация становится основной формой реализации, то личность застывает, теряет жизненность, эмоциональность, человеческому сознанию становится скучно и грустно в этом теле и в этом образе жизни, человек теряет простор и перспективу, а продвижение по коридору ограничений становится проклятием, теряет смысл, как труд Сизифа. Часто именно в таких ситуациях возникает деструктивность по отношению к себе или агрессия к другим. Человек стремится обратить на себя внимание, чтобы люди заметили, что он жив, а не только исполняет предписанную ему функцию. Могут возникнуть аутоагрессия и мазохизм в стремлении хотя бы через боль почувствовать себя живым.

Когда застывшая маска демонстративного Эго вызывает тоску и бунт, то человеческая энергия начинает ее разрушать. Но нередко деструктивная маска начинает привлекать энергию жизни от других людей: родитель из «лучших» чувств терроризирует детей, чтобы вызвать их импульс энергии и сопричастности жизни; начальник глумится над подчиненными. Это образцы застывших масок демонстративного Эго. Если человек перестает получать энергию, даже через репрессии по отношению к другим и к себе, может наступить скука, депрессия.

Когда человек полностью отождествляется с демонстративными ролями, отдает всю свою жизненную энергию реализации этих ролей, он перестает себя любить. И именно фиксация на статусной роли демонстративного Эго становится тюрьмой личности и вызывает самые деструктивные действия.

Для того чтобы расширять коридоры демонстративного Эго, надо знать его структуру в материальных, социальных, духовных системах требований, поощрении и наказании. Коридор социальной демонстрации, степень свободы в действиях внутри ролевой реализации обусловлены волей и решением других людей, контролирующей точность и степень выполнения роли. Внутри этого коридора человеку часто приходится подчиняться, подавляя свою волю, иногда камуфлировать демонстрацию соответствия правилам игры. Бывают редкие случаи, когда личность вовсе не выполняет роль в силу веских причин. Для примера рассмотрим функционирование демонстративного духовного Эго.

Ядром Я-духовного, как мы уже неоднократно писали, являются базовые смыслы бытия в мире и экзистенциальные ценности. Демонстративное духовное Эго включает в себя то, как мы демонстрируем свою нравственность, свою мораль, представления о добре и зле, то,



что мы демонстрируем на уровне метаценностей согласно А. Маслоу². У нас всегда есть определенные смыслы, которые мы задаем в социальном пространстве, объясняющие другим, зачем мы живем. Инструментирование этих смыслов включает в себя три стратегии. Первая состоит в том, что человек не создает своих смыслов, а присоединяется к существующим в социальном организме. На этом уровне он является предельной демонстрацией в духовном: например, для человека смысл жизни в том, чтобы вырастить детей, работать, получать удовольствие, приносить людям счастье и т. д. Здесь мы встречаемся с так называемыми профаническими, обыденными, до предела упрощенными и поэтому чрезвычайно доступными для людей смыслами жизни. Во многом они ассоциированы с животной целообразностью существования.

Самый простой способ смыслообразования и демонстрации смысла – войти в какую-либо нравственную или духовную традицию: например, мы принадлежим к христианской конфессии и как христиане понимаем нравственность, добро и зло определенным образом. В соответствии с этой духовной доктриной мы должны демонстрировать любовь и сострадание к другим и относиться к ним как братьям и сестрам по вере и духу. С немалым успехом можно быть буддистом, мусульманином, приверженцем сократического стиля жизни, можно жить внутри тех ценностей, о которых говорили В. Франкл или И. Ялом. Достоинство этой стратегии в том, что, с одной стороны, мы экономим энергию и интеллект для порождения и жизненной проверки индивидуальных смыслов, а с другой – не входим в противоречие с социумом.

Для демонстративного духовного Эго важно, чтобы традиция, ценности, существенные для нас, не были антагонистичны окружающей социальной реальности, тогда оно становится хорошим инструментом адаптации: например, неадаптивно быть добросовестным христианином среди мусульман или буддистом среди православных верующих.

Присоединение к существующим смыслам не только оправдано, но и апробировано миллиардами людей: это – универсальная и надежная стратегия. В большинстве своем мы демонстрируем те смыслы, которые существуют в социальном организме. Огромное количество людей живет, вовсе отрицая проблему смысла жизни, утверждая свое понимание в универсальном девизе: «Я не дурак – я об этом не думаю».

Духовные традиции предлагают не только смысл жизни, но и готовые смыслы рождения, смерти, дают предельно четкое понимание добра и зла, того, как себя правильно вести и как не правильно, как реагировать на ту или иную жизненную ситуацию. По существу, духовные традиции дают модель мира с исчерпывающим экзистенциальным ядром, где разрешены про-

блемы одиночества, смерти, моральных ценностей и свободы. Таким образом, для демонстрации сакральных ценностей нужно идти в церковь и демонстрировать преданность этой церкви. В этом случае мы обладаем проверенным столетиями демонстративным духовным Эго с готовой моделью мира. Предельная духовная демонстрация будет входить в противоречие с социальным организмом в том случае, если основные ролевые и статусные предписания являются антагонистичными: поговорка «в чужую церковь со своим уставом не ходят» предельно ясно выражает этот смысл.

Тенденции к тому, чтобы принять духовные традиции, всегда тем мощнее, чем слабее способы смыслообразования, продуцируемые обществом. В кризисные состояния общество не способно продуцировать смыслы жизни: например, Россия в 1990-е гг. В результате, множество людей, которые обладали ранее жесткими, понятными для них смыслами, лишились их: умерли, спились, потеряли перспективу.

Вторая стратегия смыслообразования – это идентификация смысла с целью жизни. Социумом поощряются деятельностные смыслы, содержащие в себе цель и реализующиеся благодаря личностной активности. Мы поощряем обязательное среднее школьное образование, желание студента получить высшее образование, поощряем работающих людей. Для европейца эталонным является демонстрация целей – того, чего он хочет добиться. Если при этом цель не противоречит демонстративным способностям личности, то она вызывает, как минимум, уважение окружающих. Но когда студент говорит, что он учится для того, чтобы стать министром образования, он встречает недоумение и сопротивление окружающих, поскольку слишком велик разрыв между занимаемым им местом, способностями, возможностями и поставленной целью. Чтобы быть адекватно принятыми, нам надо демонстрировать те цели, которые связаны с занимаемым нами местом, демонстрируемыми нами способностями и возможностями. Заявление «я живу для того, чтобы все люди были счастливы» как цель вызывает сомнения, потому что явно не совпадает с внутренним ощущением правды у окружающих. Любой человек проецирует свои демонстративные смыслы жизни, бытия в мире на других, и когда они сильно разнятся со смыслами, им демонстрируемыми, возникает недоверие.

Третий способ формирования смысла жизни имеет глобальный характер и связан с переживанием миссии, предельной для человека. Миссия переживается как судьбоносное предназначение, часто ниспосланное свыше, имеющее историческое или эволюционное измерение.

Эти великие смыслы бытия в мире, миссии чрезвычайно тяжело заявлять. Миссия как демонстрация не похожа на первую и вторую стратегии. Как правило, миссия находится в той зоне ближайшего развития сообщества или интеллекта



этого сообщества. Человек, заявляющий о своей миссии, вызывает сопротивление, презрение или отвращение, смех и отвержение. Однако миссионеру необходимо чувствовать, что его миссия – великого человека, он экспандирует социальное пространство, завоевывает доверие людей к его миссионерской функции.

Для реализации миссии нужна огромная личностная сила, не только настойчивость, но и сверхдемонстративное и сверхманипулятивное Эго, вера в свое предназначение, великий масштаб своей личности и исторический смысл своих проектов. Именно вера в себя на грани одержимости делает их заметными, значимыми фигурами. Миссия реализуется людьми, обладающими великим

демонстративным Эго. На стадии линейного развития общества, при существовании устойчивой государственной власти миссионеров не бывает, люди, претендующие на особую миссию, попадают либо в тюрьму, либо в сумасшедший дом.

В итоге можно сказать, что самый простой инструментальный способ целеобразования – это демонстрация целей жизни как смысла, адекватный способ социализации, эффективный способ адаптации в социальной системе. Те смыслы и цели, которые мы образуем, должны быть созвучны социальной среде и социальному слою, к которым мы принадлежим. Демонстрируемые цели не должны быть выше, чем тот уровень социальной среды, в котором мы существуем (рис. 1).

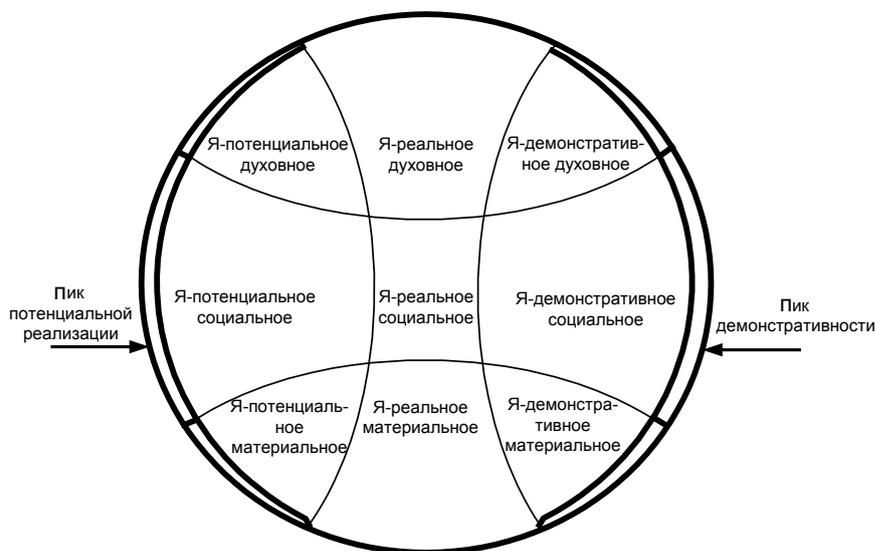


Рис. 1. Структура Эго

На уровне духовного Эго мы разрешаем проблемы одиночества, абсурдности жизни, свободы, смерти, любви, но наиболее выигрышной стратегией является игнорирование или обесценивание этих проблем – «незачем об этом думать». Этот способ сохраняет адаптивную аморфность человека, которая создает предпосылку самой лучшей адаптации. Однозначные решения для духовного демонстративного Эго должны быть плакатными, с опорой на авторитеты, признаваемые в той среде, в которой мы живем.

Нравственность – наиболее демонстративный и самый продаваемый материал, который мы имеем, все время демонстрируя нравственное поведение. Существуют разные модели морали: государственная, стратовая (определенного социального слоя), которая редко совпадает с общегосударственной, кланово-социальная и демонстративная мораль личности. Последняя – один из лучших способов адаптации в мире, она опирается на тонкое чутье социального пространства (как можно себя вести и как нельзя, насколько близки «сторожа» морали). От близости

и жесткости этих «сторожей», от последствий их действий зависит уровень нравственности, поскольку на самом деле в демонстративном Эго нет нравственности, а есть игра с нравственностью и моральными ценностями.

Внутренний «сторож» человека может быть только в реальном Эго. Для того чтобы реальное Эго обладало нравственностью, человек должен вложить много труда, разработать свою нравственность, она – продукт самовоспитания. В формировании внутреннего «сторожа» участвуют три переменные:

- память рода (нравственность рода), которая интроецируется практически напрямую в реальное Эго еще в допубертатный период;
- жесткие поведенческие эталоны, имеющие качество внутреннего идеала, не исчезающего перед лицом окружающей реальности, значимого в любых жизненных ситуациях, имеющего силу категорического императива;
- личный опыт, имеющий характер безупречных табу, – внутренний коридор нравственности.



Демонстративная нравственность ориентируется на «сторожей». Самый легкий способ выстраивания демонстративного Эго – стать носителем традиции: это дает возможность демонстрации нравственной, осмысленной, сознательной жизни, манифестации ценности традиции в социальном пространстве.

Однако демонстративная и реальная мораль духовных традиций различны. Несмотря на универсальный принцип «возлюби ближнего своего», представители всех духовных традиций (кроме буддизма и бахаизма) негативно относятся к любым другим конфессиям и жестоко отвергают инакомыслящих. Любой социум имеет демонстративную мораль по отношению к своей пастве и реальную мораль по отношению к другим.

Демонстративное Эго имеет одни и те же закономерности своей реализации и в духовном, и в материальном, и в социальном. Есть два базовых способа обеспечивать себе широкие коридоры:

широкие коридоры как заслуга перед социумом. Безупречная реализация демонстративного Эго поощряется бонусами свободы (освобождение от прямых обязанностей, заграничные командировки, финансирование явно проигрышных проектов из уважения заслуг личности и др.);

счастливая случайность совпадения импульсов реального Эго с реализацией демонстративного Эго. В этом случае секрет широких социальных коридоров заключается в проявлении реального Эго, которое не противоречит санкциям социума. Естественные и искренние порывы реального Эго не только принимаются, но и поощряются социумом, сила и правдивость помогают легко

в нем адаптироваться. Человек занимается тем, что ему нравится, он вкладывается в работу, без насилия над собой создавая имидж спонтанного и целостного человека, и этим обеспечивает авторитет и широкий коридор, свободу во времени и пространстве, необходимую для самореализации. Самая лучшая работа та, куда человек приходит с удовольствием и работает тогда и столько, сколько ему хочется.

Самореализация – это пиковое воплощение Я-реального. Если между Я-реальным и Я-потенциальным нет связи, то самореализация личности невозможна. Опорой самореализации служат истинные мотивы, цели, влечения, потребности. Необходимо выбрать вектор реализации – духовное, социальное или материальное направление, – поскольку одновременно во всех трех сферах достичь значимых результатов, как мы уже указывали выше, невозможно.

«Усидеть на трех стульях» можно только в демонстративном Эго – одновременно быть человеком знания, занимать высокий пост и быть богатым. При этом человеку надо осознавать, каким образом и какими средствами он формирует свое демонстративное Эго.

Идеальная модель Эго-демонстрации включает в себя равномерно развитые материальную, социальную и духовную составляющие, причем точка осознания одинаково легко перемещается в любую из них и контролирует ее развитие. Если человек сумел сформировать у себя такую модель, то он может отбросить свое демонстративное Эго, с тем чтобы направить энергию на самореализацию (рис. 2.)

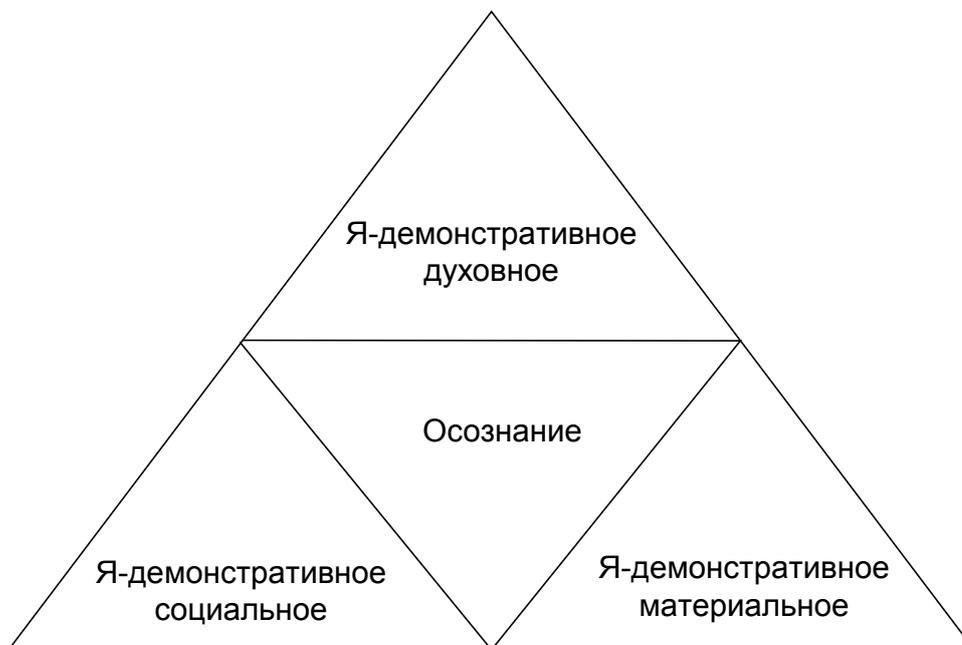


Рис. 2. Модель идеальной демонстрации



Самореализация является целью и содержанием трансформационного процесса жизни трех научных парадигм: гуманистической, трансперсональной и интегративной. Самореализация – это проявление своих способностей, физических, интеллектуальных, эмоциональных, поведенческих и т. д. в социальное пространство. Первый шаг для самореализации – сканирование своих способностей. Для того чтобы человек узнал, что он может и к чему способен, он должен постоянно взаимодействовать с реальностью. Вне осознания своих реальных способностей стремление к самореализации бывает мучительным или смешным. Например, человеку с IQ в 70 баллов не стоит писать метафизических трактатов.

Самореализация также должна соотноситься со способностью человека дифференцировать реальность и взаимодействовать с тем уровнем дифференциации, на который человек способен. Те области, для деятельности в которых у индивида нет способностей, отторгают его, вызывая отвращение или скуку.

Мы не осуждаем человека, который засыпает при чтении философских книг, поскольку у каждого свой способ жизни и свое пространство для реализации, но человек должен быть естественен в этом способе и в этом пространстве, быть на своем месте. Любая естественность бытия вызывает восторг, умиление и восхищение. Таким образом, недостаточно найти свои реальные способности, кроме этого надо выбрать уровень сложности дифференциации мира. Человек, который разговаривает не на своем языке и оперирует мышлением в том пространстве, в котором он не разбирается, выглядит жалко и бездарно.

Можно вычленил три базовых способа приобретения эвристичности. Первый и самый простой состоит в том, чтобы признать эвристичность как личностное качество: «Я творю мир». Действительно, для того чтобы жить, необходимо творить мир, необходимо расширять задачи жизни; жизнь – это всегда проявление творческого качества самого сознания. Любой мыслительный процесс – это творческий процесс, поскольку мы открываем для себя нечто новое, познаем мир, узнаем новых людей, их новые качества, приписываем им новые качества, придумываем их образ, решаем новые деятельностные задачи интеллектуального и практического характера. Даже для простого ощущения, что ты жив, нужно создать мыслимую реальность³.

Для многих людей такого «распаковывания» реальности достаточно для того, чтобы чувствовать жизнь как творческий процесс. Таким образом, можно сказать, что первое приближение к эвристичности в том, чтобы рассматривать жизнь как увлекательный творческий процесс, в котором можно экспериментировать со многими переменными и совершать ошибки для того, чтобы получить уроки.

Жить можно интересно и увлекательно: как только жизнь становится скучна, в нее необходимо

добавить новую переменную, например, завести новые знакомства, жениться, найти дополнительную работу, надеть новые ботинки, которые жмут, и т. п. Тонко чувствующий жизнь человек может быть удовлетворен уже тем, что он творит реальность со всем ее многообразием, экспериментирует с жизнью. Если все время проблематизировать свое существование, то постоянно будет идти поиск эвристических решений. Сознание «засыпает» и прекращает чувствовать свои творческие возможности, если в жизни не появляются новые переменные, если не возникает новых содержаний, не ставятся новые задачи. Сознание направлено на поиск и разрешение проблем. Главное, не вводить переменные той сложности, с которой индивид не сможет справиться, иначе ему придется покинуть свое жизненное пространство.

Все три способа эвристичности – жизнь как творческий процесс, инсайт и особые эвристические состояния сознания – имеют три базовых критерия. Во-первых, мотивационный: человеку все время хочется делать то, что обеспечивает ему состояние творчества, потребность не исчезает, т. е. человек выбирает ту форму активности, которой он никогда не насыщается до конца. Постоянная неудовлетворенность как мотив, ненасыщаемость самим процессом являются важными признаками эвристических состояний сознания. Все творческие процессы обладают критерием постоянства желания.

Во-вторых, эвристические состояния обладают аффективной особенностью: любая творческая активность доставляет наслаждение, упоение. Существуют бинарности эмоциональной составляющей творчества: экстаз как буйство энергии, силы, захваченность чувствами, наполненность и инстаз как созерцание, тихое умиление красотой идеи, природы, человека и т. д. Эмоции могут быть по содержанию очень разные: это и наслаждение процессом деятельности, например, движением тела в танце, и гордость за свою работу, и наслаждение от исполнения долга. Удовольствие может быть со страданием, болью, даже мученическим, но оно всегда присутствует. Эмоциональная стимуляция процесса творчества может быть очень разной, но без нее творческий процесс будет угасать, поэтому человек все время должен придумывать или находить для себя эмоциональное подкрепление наслаждением.

Третьей важной составляющей является двигательный компонент. Творчество дает чувство упоения и ненасытности мотивации тогда, когда двигательная активность человека сливается с самой деятельностью. Наблюдается феномен спонтанной слитности тех операций, которые требуют деятельность с двигательными актами человека. Возникают процессуальная удовлетворенность и процессуальное наслаждение самим поведением в деятельности как сложным двигательным актом. Можно сказать, что творчество доставляет кинестетическое наслаждение от точ-



ности, сверхэкономности и красоты двигательной активности. Мастер не делает движения, оно не является волевым актом, поэзия движения мастера в том, что само движение идет изнутри. Поведение мастера – это организмическое движение. Возьмем для примера восточные искусства, тай-цзи – это наслаждение движением и энергией. Когда китайский мастер показывает тай-цзи цюань, его движения точны, они совпадают с энергией тела, с движением ци в теле. В исполнении европейцев тай-цзи выглядит как исполнение упражнения, зачастую мучительное. Дело здесь не в эталонах нашего восприятия, а в слитности организмического движения. Сеанс рейки в европейском исполнении рассматривается как работа, в которой надо выполнить особые наложения рук – этап за этапом, после чего процесс будет закончен. Восточный мастер рейки сперва слушает движения ци, проходящие через него, затем он начинает чувствовать, что происходит в теле другого человека, после чего он просто направляет руки к тем частям тела, которые их ждут, и это выглядит как уникальное и красивое взаимодействие двух энергий.

Двигательная переменная чрезвычайно важна в творчестве, поскольку действия творца сливаются с тем, что требует от него деятельность. Самой лучшей метафорой здесь является парный танец двух мастеров или тонко чувствующих друг друга партнеров. В такой паре двигательная активность имеет предел грациозности, потому что весь танец – это совместное существование вдвоем, которое доставляет предельное наслаждение.

Для того чтобы творчество случилось, необходимо найти то, чего мы желаем, надо, чтобы реализация желания доставляла удовольствие и достигалась естественность, спонтанность движения энергии и телесного движения. Когда художник пишет с вдохновением, он не думает, как он это делает и почему он выбирает именно эту краску, – это происходит бессознательно.

Эффект триединства мотивации, аффекта и движения в том, что оно, с одной стороны, всегда дает исключительный продукт и, с другой стороны, дарит внутреннюю удовлетворенность процессом и результатом творчества. Если поведение человека естественно и спонтанно, он чувствует положительное эмоциональное подкрепление и

неисчерпаемую мотивацию, его жизнь происходит как творческий процесс, таким содержанием, действительно, можно наполнить саму жизнь⁴. Если человека, реализующего Я-реальное, жизнь удовлетворяет в этих трех аспектах, то все остальное можно не принимать во внимание. Такой человек получает удовольствие от самого процесса жизни, от потока движения. Для того чтобы сделать жизнь творчеством, надо быть мастером жизни. На самом деле, такие отрезки жизни появляются достаточно редко. Однако когда говорят о реализованном человеке, то говорят о том, кто превратил свою жизнь в творческий процесс, о мастере жизни.

Творчество «разговаривает» с личностью не только и не столько языком знаков и слов, сколько языком символов, образов и эмоций, приоткрывая гностические и сверх-индивидуальные измерения сакральной человеческой миссии.

Тексты и представления, образы и символы творца не столько являются проявлениями его личности и человеческой натуры, сколько обнажают суть сверхчеловека. Творец и есть сверхчеловек, который существует в высшем измерении – по ту сторону земной личности, и именно он является подлинным автором гениальных картин, сакральных откровений в духовной жизни, гениальных научных открытий. Творчество – интимное и сугубо сакральное занятие, поглощающее человеческую индивидуальность сверх-человеческой, над-человеческой, трансперсональной сущностью демиурга. Именно это жертвоприношение позволяет земному, «человеческому, очень человеческому» стать проводником трансцендентных откровений.

Примечания

- 1 См.: Козлов В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. М., 2007. 528 с.
- 2 См.: Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. М., 2005. 544 с.
- 3 См.: Мазилев В. А. Методология психологической науки. Ярославль, 2003. 381 с.
- 4 См.: Козлов В. В. Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души. М., 2009. 112 с.

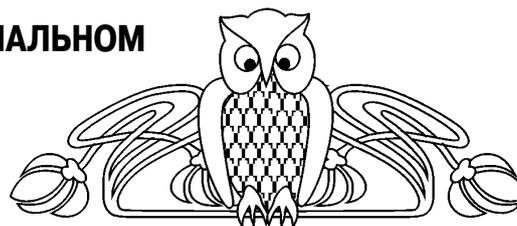


УДК 159.947.5:378.1

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА

Н. В. Молчанова

Смоленский гуманитарный университет
e-mail: nat-mo39@yandex.ru



В статье представлен анализ взаимосвязи между оценкой различных компонентов вузовской среды и оценкой профессионально-личностного роста студентов. Выявлены две стратегии профессионального становления студентов с различной мотивацией.

Ключевые слова: мотивация, образовательная среда вуза, профессионально-личностное становление, профессиональная траектория.

To the Question about Motivation in the Professional Becoming of Student

N. V. Molchanova

In the article the analysis of intercommunication between the estimation of different components of institution of higher learning environment is presented and by the estimation of professionally-personality height of students. Two strategies of the professional becoming of students are educed with different motivation.

Key words: motivation, educational environment of institution of higher learning, professionally-personality becoming, professional trajectory.

Для студенческого возраста профессиональное становление является особенно значимым. Оно зависит от многих факторов – отношения к профессии, личностных возможностей человека, реальных условий для их приобретения. Современные исследования утверждают, что для успешного становления будущего специалиста в рамках учебного заведения необходима организация специальной программы личностно-профессионального саморазвития обучающегося (Т. А. Макаренко, Е. М. Шнейдер, А. В. Мордовская, Ш. С. Демисенова, Т. А. Бурмистрова, Н. И. Гусякова, Л. М. Митина, Е. В. Гущина). В психолого-педагогической науке используются синонимичные понятия – «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная траектория профессионального развития».

Под профессиональной траекторией понимается путь саморазвития личности в будущей профессиональной деятельности посредством создания профессиональной среды, организации психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в личностном профессиональном росте исходя из индивидуальных качеств обучающегося¹. Прослеживаются разные смысловые акценты в трактовках этого понятия: активность и отношение студента к будущей профессиональной деятельности (Т. А. Макаренко); индивидуальный

смысл изучения учебной дисциплины (А. В. Хуторской); процесс и результат индивидуального действий учащегося при решении личностно значимых задач (Ю. Г. Юдина); индивидуальный стиль самообразовательной деятельности и поэтапное освоение основных компетенций в процессе профессиональной подготовки (В. Г. Ерыкова). При этом учитывается, что формирование профессионального Я должно складываться поэтапно, на каждом из этапов выстраиваются профессиональные перспективы и основные способы их достижения.

Качественные и количественные характеристики среды вуза, безусловно, должны соответствовать реализации индивидуальной профессиональной траектории будущего специалиста, однако данные исследований показывают, что динамика профессионального становления студента различна на этапах его обучения: это зависит и от мотивационной сферы личности (Е. П. Александров, С. В. Панина, Е. В. Корепанова, Ю. П. Поваренков, И. В. Кузнецова, Е. М. Шнейдер)².

Исследователями выделяются три этапа развития мотивационно-ценностного отношения к профессии *в ходе учебной деятельности*: 1) 1–2 курсы: высокие показатели учебных и профессиональных мотивов; 2) 3 курс: снижение интенсивности всех мотивационных компонентов. познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью; 3) 4–5 курсы: увеличивается степень осознания и интеграции различных мотивов обучения.

Одним из аспектов нашего исследования является изучение профессионального становления специалиста-психолога, которое определяется, прежде всего, мотивационной составляющей, отношением студента к образовательному пространству вуза; респондентами были студенты факультета психологии Смоленского гуманитарного университета и факультета «Педагогика и психология» Смоленского государственного университета в количестве 93-х человек.

Начальный этап практического исследования предполагал выявление: 1) основных мотивов выбора специальности и вуза; 2) отношения студентов к образовательной среде своего вуза. Для оценки компонентов образовательного пространства вуза был создан опросник, включающий ценностно-содержательный блок (оценка



вузовской среды с точки зрения содержания учебы (оценивалась степень удовлетворенности студента в творческих, напряженных занятиях); кроме того, выяснялось отношение к условиям жизнедеятельности. Личностно-ориентированный блок был представлен шкалами «психологический климат в вузе» (оценка потребности в хороших взаимоотношениях), «оценка своей роли в жизни вуза» (потребность в признании, личном авторитете), «мотивация» (познавательная и потребность в проявлении своей индивидуальности). В операционально-деятельностном блоке требовалось оценить организацию учебного процесса (потребность в определенности). Регионально-интеграционный блок включал шкалу «патриотизм», связанную с удовлетворением потребности в принадлежности студента к социальной (вузовской) общности.

Студенты были поделены на две группы: в первую вошли те, кто выбрал специальность и вуз, руководствуясь «внутренними» мотивами («*привлекла профессия психолога*»; «*вуз соответствовал моим желаниям*»; «*обучение в этом вузе считаю творческим и свободным*»; «*здесь был хороший преподавательский состав*»), таких оказалось 54 человека. Во вторую группу вошли те, для которых поступление в вуз определялось «внешними» мотивами (*получение отсрочки от армии, легкость поступления, престижный вуз, получение высшего образования, нахождение университета недалеко от дома*), всего – 39 человек. Представителям обеих групп дополнительно следовало оценить динамику своего профессионально-личностного роста за весь период обучения, для этого были предложены утверждения, касающиеся уровней их профессиональных знаний, коммуникативных качеств, интереса к будущей профессии, готовности помогать людям в решении их психологических проблем, готовности к более глубокому освоению будущей профессии; возникновению новых ценностных ориентаций в жизни; видения себя в профессии (всего семь утверждений). Затем выявлялись связи между оценкой своего профессионального роста и оценкой среды обучающего вуза. Статистическая обработка производилась с помощью критерия Ch. Spearman ($p \leq 0,05$).

Рассмотрим результаты исследования студентов с «внешней» мотивацией к обучению: выявлена положительная корреляция между оценкой вуза, связанной с содержанием учебы и следующими показателями профессионально-личностной динамики: «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ($p < 0,04$), «уровень профессиональных знаний» ($p < 0,03$), «интерес к будущей профессии» ($p < 0,01$), «новые ценностные ориентации в жизни» ($p < 0,02$), «уровень коммуникативных качеств» ($p < 0,02$), «желание помогать людям в решении их психологических проблем» ($p < 0,01$). Это говорит о том, что пространство вуза способствует удов-

летворению основных потребностей студентов в личностном росте. Отсутствует положительная взаимосвязь между оценкой содержания учебных занятий и видением себя в профессии. Это может объясняться тем, что студент изначально не руководствовался выбором данной профессии и не до конца представляет себя в этой роли.

При оценке «мотивации», предполагающей разную степень удовлетворенности своими достижениями, возможностями проявить индивидуальные качества, пользоваться разнообразными источниками знаний, получать практические навыки, выявлена положительная взаимосвязь этого компонента с оценкой таких профессиональных показателей, как «уровень профессиональных знаний» ($p < 0,01$), «интерес к будущей профессии» ($p < 0,01$), «готовность помогать людям в решении их психологических проблем» ($p < 0,01$), «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ($p < 0,007$). Мы полагаем, что включенность студентов в творческий процесс на лекционных и семинарских занятиях вызвало у них определенный интерес, что является признаком изменений их мотивационной сферы; эти изменения повлияли на динамику показателей личностного роста.

Студенты также оценивали условия образовательной среды с точки зрения удовлетворенности своим участием в общественной жизни вуза: положительная взаимосвязь отмечается с такими личностными показателями: «готовность помогать людям в решении их личностных проблем» ($p < 0,02$), «повышение индивидуального уровня профессиональных знаний» ($p < 0,002$). Мы полагаем, что хорошо организованная общественная жизнь вуза позволяет студентам обмениваться своими впечатлениями, опытом и полученными знаниями, что опосредованно способствует не только повышению их профессионального уровня, но и совместному обсуждению различных психологических трудностей, своих успехов и неудач.

Меньше связей выявлено между профессионально-личностными показателями и компонентами: «психологический климат в вузе», «оценка своей роли в жизни вуза», «патриотизм». Отмечается, что удовлетворение потребности в хороших взаимоотношениях («психологический климат в вузе») отражается на изменении уровня профессиональных знаний ($p < 0,02$) и коммуникативных навыков ($p < 0,02$). Несомненно, что благоприятная дружественная атмосфера, внимание со стороны преподавателей – естественное условие для развития навыков общения, взаимопомощи и обмена своими профессиональными навыками.

Выявлены положительные взаимосвязи между удовлетворением потребности в признании и личном авторитете среди сокурсников, преподавателей (шкала «оценка своей роли в жизни вуза») и появлением у студентов новых ценностей ($p < 0,03$), а также готовностью помогать людям



в решении их проблем ($p < 0,02$). Безусловно, общественное признание помогает понять те психологические механизмы, которые способствуют самораскрытию; возникает уверенность и естественное желание поделиться этим «открытием» с теми, кому требуется психологическая поддержка.

Результаты показали связь удовлетворенности успехами вуза (шкала «патриотизм») с положительным изменением уровня профессиональных знаний ($p < 0,01$) и возникновением новых ценностных ориентаций ($p < 0,002$). Вероятно, идентификация себя с вузом в сочетании с эмоционально положительным отношением к нему способствуют большей стимуляции профессиональной подготовки. Как правило, рост профессиональных знаний расширяет представление о будущей профессии, а образ профессии как когнитивное и эмоциональное образования в определенной мере влияет на систему ценностей студента, меняет ее.

Не выявлены корреляционные связи между показателями профессионально-личностного роста и оценкой такого компонента вузовской среды, как «организация учебного процесса». Вероятно, те студенты, которые руководствовались «внешними» мотивами поступления в вуз, менее всего интересовались тем, какие условия предоставляет вуз для профессиональной подготовки.

Таким образом, наибольшее количество положительных корреляций наблюдается между показателями профессионального роста и содержанием учебных занятий; при оценке внешней организации учебного процесса не наблюдалось положительной связи с личностно-профессиональным ростом студента.

Интерпретация результатов исследования студентов с «внутренней» мотивацией к обучению свидетельствует, что наибольшее количество положительных связей выявлено между показателями профессионально-личностного роста и оценкой вуза по шкале «условия жизнедеятельности». Оценка удовлетворенности потребности студента в обеспечении необходимыми условиями для учебы и жизни коррелирует с такими показателями, как: «готовность помогать людям в их психологических проблемах» ($p < 0,03$), «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ($p < 0,02$), «уровень коммуникативных качеств» ($p < 0,001$), «интерес к будущей профессии» ($p < 0,008$), «видение себя в профессии» ($p < 0,001$), «уровень профессиональных знаний» ($p < 0,001$). Возможно, у студентов с «внутренней» мотивацией к обучению изначальная направленность на овладение профессиональными знаниями воспринимается как естественный, само собой разумеющийся факт, который больше объясняется их внутренней готовностью учиться (трудиться). При этом роль условий, предоставляемых вузом для обучения, становится одной из самых важных, так как именно от них будут зависеть скорость и качество усвоения необходимых знаний.

Выявлены положительные корреляции между оценкой удовлетворенности потребности студентов в принадлежности к вузовской общности и такими показателями профессионального роста, как «готовность помогать людям в решении их психологических проблем» ($p < 0,003$), «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ($p < 0,02$), «возникновение новых ценностных ориентаций в жизни» ($p < 0,04$), «уровень коммуникативных качеств» ($p < 0,004$), «интерес к будущей профессии» ($p < 0,03$), «видение себя в профессии» ($p < 0,01$). Другими словами, тесное совместное взаимодействие студентов и преподавателей в решении вузовских проблем, совместная забота о благосостоянии вуза, удовлетворительные взаимоотношения между студентами положительно влияют на профессиональный рост студентов, мотивация которых напрямую связана с выбором этого вуза и конкретной специальности.

Оценка по шкале «психологический климат в вузе» положительно связана с таким показателем личностного роста, как «готовность помогать людям в решении их психологических проблем» ($p < 0,001$). Пример внимательного отношения со стороны преподавателя, безусловно, влияет на понимание студентом того, что означает психологическая поддержка для другого человека. Кроме этого, участие в различных образовательных мероприятиях в рамках вуза предоставляет дополнительную возможность студентам обмениваться информацией на психологические темы, проявлять и использовать свой интеллектуальный и эмоциональный потенциалы. Выявлена также положительная связь данной шкалы с показателями «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ($p < 0,03$), «интерес к будущей профессии» ($p < 0,02$). Студенты отмечают, что участие преподавателя в решении профессиональных задач и подготовке их научных работ влияет на повышение их интереса к профессии и понимание того, что специальность психолога многогранна и требует глубокого ее освоения.

Оценка вуза по шкале «содержание учебы» положительно коррелирует с «готовностью помогать людям решению в их психологических проблем» ($p < 0,04$). Студенты согласны с тем, что хороший специалист должен отдавать учебе все силы, полагая, что накопленные знания помогут в дальнейшем оказывать профессиональную помощь людям с различными психологическими проблемами. Более того, студенты отмечают повышение готовности к более глубокому освоению будущей профессии ($p < 0,008$). Причина подобной связи заключается в понимании будущим специалистом того, что психологическая наука сложна и многие вопросы требуют дополнительного изучения. Отрицательная связь выявлена с «уровнем коммуникативных качеств» ($p < 0,05$), т. е. студенты не связывают свое участие в напряженных, творческих занятиях с развитием ин-



дивидуальных коммуникативных способностей.

Результаты показывают также наличие положительных взаимосвязей между оценкой своей роли в жизни вуза и такими показателями личностного роста, как: «уровень профессиональных знаний» ($p < 0,001$), «видение себя в профессии» ($p < 0,01$), «уровень коммуникативных умений» ($p < 0,015$). Студенты считают, что результаты учебы и их участие в общественной деятельности являются важными для вуза; их потребность в признании и авторитете удовлетворена, а это, в свою очередь, повышает их самооценку как будущего профессионала.

Выявлены положительные корреляции между шкалой «мотивация» (потребность в познании) и изменением таких личностно-профессиональных показателей, как «готовность помогать людям в решении их психологических проблем» ($p < 0,02$), «видение себя в профессии» ($p < 0,05$), «уровень коммуникативных умений» ($p < 0,002$). При этом чем выше оценка заинтересованности научного руководителя результатах в научной работе студента, тем выше студент оценивает уровень развития своего коммуникативного потенциала. Возможно, совместное обсуждение и непосредственный анализ материала способствуют умению студента излагать и формулировать свои мысли, идеи. И наконец, чем выше студент оценивает возможность использования различных источников знаний в вузе, тем выше его готовность помогать другим людям. Можно предположить, что предоставляемые вузом качество и количество источников знаний (*как и за его пределами*) вселяют в студентов уверенность в наличии и усвоении знаний, которые являются основой дальнейшей профессиональной помощи людям.

В целом результаты эмпирического исследования показали, что те студенты, мотивация которых была «внешней», в большей степени связывают свой профессионально-личностный рост с удовлетворением потребности в творческих напряженных занятиях, т. е. содержательная сторона учебных занятий способствовала положительной динамике личностного роста, раскрытию умственного и эмоционального потенциалов. Можно предположить, что возник интерес к учебной деятельности, благодаря чему может измениться и мотивационная направленность студентов. Также для них большую роль играет возможность проявить свои личностные качества и умения.

Студенты, которые руководствовались «внутренней» мотивацией, чаще отмечали связь своего профессионального роста с условиями среды, которые предоставляются вузом для учебы и жизни. Обладая готовностью и желанием усваивать основы выбранной профессии, эти студентам безразличны к условиям, предоставляемым вузом для усвоения необходимых знаний и навыков. В целом у данной группы было выявлено больше корреляционных связей между компонентами

вузовской среды и личностными показателями роста, что говорит о более высокой идентификации себя с вузом. Наряду с этим для обеих групп студентов важными являются хорошие взаимоотношения со сверстниками и преподавателями, а также принадлежность к вузовской общности.

Выявленные результаты позволили сделать вывод о том, что мотивация, касающаяся выбора специальности и вуза, играет не последнюю роль в профессиональной и общественной жизни студента, в его готовности менять себя и/или менять внешнюю реальность. С нашей точки зрения, анализируя полученные результаты, можно выстроить две линии профессионального развития в обучении. С одной стороны, *при несформированности мотивационной сферы* студентов личностно-профессиональное становление может реализоваться благодаря эмоционально-ценностному компоненту. Другими словами, значимость того, что происходит с человеком в процессе обучения, его эмоциональное отношение к этому будут способствовать развитию необходимых для освоения профессии качеств. Условия обучения помогут осознанию своей индивидуальности, затем – пониманию ценности профессии и видению своей роли в будущей профессиональной области. Можно сказать, что профессиональная траектория предполагает движение от особенностей личности к профессии. Эту динамику можно изобразить следующим образом: выражение себя в учебно-профессиональной деятельности – понимание и раскрытие себя – формирование видения себя в будущей профессии.

С другой стороны, построение профессиональной траектории может опираться на активизацию когнитивного компонента, который преобладает у студентов с «внутренней» мотивацией. Эта группа нацелена на развитие специальных навыков и умений, проявление инициативы. Их познание и раскрытие себя как будущих специалистов происходит благодаря усвоению теоретических и практических знаний, которые являются центральным звеном при построении профессиональной траектории. Иными словами, путь индивидуального развития направлен от особенностей профессии к личности студента. Схематично этот процесс можно изобразить следующим образом: постижение и преобразование реальности согласно своим представлениям и способностям – *самоизменение* личности – формирование представления о своей роли в будущей профессиональной деятельности.

Примечания

- 1 См.: Макаренко Т. А. Формирование индивидуальной профессиональной траектории будущих педагогов. М., 2008. 148 с.
- 2 См.: Шнейдер Е. М. Проектирование индивидуального развития специалиста в процессе профессионального образования. Невинномысск, 2008. 201 с.

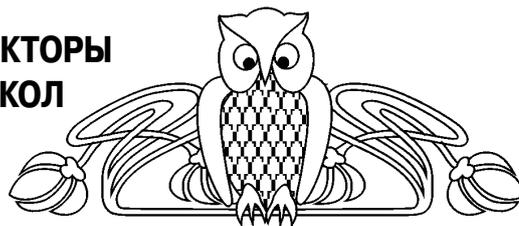


УДК 159.947.5

ЦЕННОСТИ И МОТИВЫ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОРЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ВЫПУСКНИКАМИ ШКОЛ

О. Г. Грачева

Саратовский государственный технический университет
E-mail: ksangr@rambler.ru



В статье рассматриваются ценности и мотивы как факторы профессионального самоопределения старшеклассников, их место в структуре социализации личности, представлены результаты исследования ценностей и мотивов выбора профессии выпускниками школ.

Ключевые слова: ценности, мотивы, профессия, профессиональное самоопределение.

Values and Motives of the Individual Factors as the Choice of Profession School Graduates

O. G. Gracheva

The article deals with the values and motives of the individual factors as professional self-seniors, their place in the socialization and the results of research of values and motives of the profession school graduates.

Key words: values, motives, profession, professional self-determination.

Профессиональная ориентация школьников является одной из важных сфер деятельности психолога в системе образования. В последние годы наблюдается снижение интереса к этой сфере либо поверхностный, «количественный» подход к решению задач профессиональной ориентации. Между тем ключевой задачей системы образования является подготовка школьника к профессиональному развитию, росту, начиная с формирования способности усматривать проблемы, ставить цели самоопределения и заканчивая проектированием своего профессионального и личного будущего. Многообразие профессий, усложнение деятельности и подготовки к ней, а также реальные возможности выбора, показания и противопоказания в специализациях требуют от субъекта владения навыками целеобразования, определения последовательности действий на пути к достижению целей, а также способности реализовывать планы.

Выбор профессии довольно сложный и порой долгий мотивационный процесс, ведь от него во многом зависит удовлетворенность своей жизнью. Выбирая профессию, выбирают судьбу. Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности. Современные социально-экономические условия, научно-технический прогресс, развитие производства, рынка предъявляют высокие требования к профессиональной деятельности и к личности. В настоящее время, по оцен-

кам специалистов, насчитывается более 40 тыс. профессий, и человеку, действительно, сложно ориентироваться в этой совокупности и принять правильное решение. Сложилась целостная система профессиональной ориентации, охватывающая не только образование, но и специальные государственные службы, призванные помочь человеку определить для себя сферу профессиональной деятельности и подготовиться к ней. Профессия (от лат. *profession* – официально указанное занятие, специальность, от *profiteor* – объявляю своим делом) – род трудовой деятельности, занятий, требующих определенной подготовки и являющихся источником существования.

Выбор профессии является самым важным, неотложным и трудным делом для выпускников школ. Психологически устремленный в будущее, юноша внутренне уже тяготеет школой: школьная жизнь кажется ему временной, ненастоящей, преддверием другой, более богатой и подлинной, которая одновременно манит и пугает его. Он хорошо понимает, что содержание этой будущей жизни, прежде всего, зависит от того, сумеет ли он правильно выбрать профессию. Каким бы легкомысленным и беспечным ни выглядел юноша, выбор профессии – его главная и постоянная забота.

В пору юности все отчетливее определяется индивидуальный облик каждого молодого человека, все яснее выступают те его индивидуальные особенности, которые в своей совокупности определяют склад личности.

Старшеклассники существенно отличаются друг от друга не только темпераментом и характером, но и способностями, потребностями, стремлениями и интересами, разной степенью самосознания. Индивидуальные особенности проявляются и в выборе жизненного пути. Юность – это возраст, когда складывается мировоззрение, формируются ценностные ориентации, установки¹. По сути, это период, когда осуществляется переход от детства к началу взрослой жизни, соответствующей степени ответственности, самостоятельности, способности к активному участию в жизни общества и в своей личной жизни, к конструктивному решению различных проблем, профессионального становления. Условием целенаправленного самообразования и самовоспитания в этот период становится усиление интереса к своей личности. Для старшеклассников главным становится личностное самоопределение, а выбор дальнейшего



жизненного пути является аффективным центром жизненной ситуации, около которого сосредоточиваются их деятельность и интересы. Как субъект учебной деятельности старшеклассник характеризуется качественно иным содержанием этой деятельности, по сравнению с учеником средних классов: наряду с внутренними познавательными мотивами усвоения знаний по предметам, которые имеют для него личностную смысловую ценность, появляются широкие социальные и личностные внешние мотивы, среди них мотивы достижения занимают значительное место.

В структуре социализации подростков ценности выступают тем промежуточным звеном, которое регулирует соответствие между поведением, действиями, интересами, потребностями, обусловленными социальными отношениями. Исходя из этого, социально-психологическим феноменом старшего школьного возраста можно считать выбор личностных ценностей и индивидуальной линии поведения. Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности, являющейся составной частью системы отношений, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру, вершина которой – ценности, связанные с идеалами и жизненными целями личности².

Процесс формирования ценностных ориентаций старшеклассников обусловлен многими социально-психологическими факторами: материальными условиями жизни, индивидуально-психологическими особенностями старшеклассника, его наклонностями, способностями, коммуникативными умениями, качеством учебно-воспитательного воздействия школы, семьи и других институтов социализации. Противоречивость ценностных ориентаций, их конкуренция в ситуации жизненного выбора – исходный момент рассогласования того, чего человек хочет добиться в будущем, и того, что он будет для этого предпринимать. Важнейшей предпосылкой успешной самореализации человека в будущем является согласованная, непротиворечивая система ценностных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержания и хронологически согласованности жизненных целей и планов³. Ценности – один из главных факторов, определяющих поведение человека, его активность, направленность значимых для него действий. В ценности воедино соединяются личное и общественное, выстраиваются предпочтения. Личное предпочтительнее, если не ввергает в противоречие, конфликт с социальной средой⁴.

Ценности играют особую роль в обществе, в регуляции активности человека и социальных групп. Они непосредственно участвуют в формировании внутреннего облика человека, в его

становлении в широком понимании этого слова. В ценностях субъекта выражается его отношение к окружающему миру, к другим людям, к самому себе. Они находятся в основе мотивационной сферы индивида, детерминирующий уровень и направление его активности. Общество предлагает множество ценностей, но путь к ним индивидуален: это поиск смысла жизни, своего места в ней⁵. Ценности объединяются в систему, которая изменяется с возрастом и обстоятельствами жизни. Функции ценностей разнообразны, при этом они являются ориентиром в жизни человека, необходимы для поддержания социального порядка и выступают как механизм социального контроля.

Различные профессии могут в разной степени способствовать реализации тех или иных ценностных ориентаций личности: современная молодежь большое значение придает условиям жизни, благосостоянию и комфорту и в будущем многие надеются, что выбранная профессия позволит создать эти благоприятные условия. Высока роль в этом выборе и ряда моральных, социальных и эстетических мотивов.

В структуре личности мотивация занимает особое место и является основным понятием, которое используется для описания движущих сил поведения и деятельности человека. В содержании мотива можно выделить как специфическое, индивидуально-неповторимое, определяемое конкретной ситуацией, так и устойчивое, которое характеризует не столько сами потребности, сколько личность, которая эту потребность испытывает. Б. М. Теплов указывал на то, что потребности являются исходными, но не единственными и не основными мотивами человеческой деятельности. На основе потребностей в процессе общественной жизни создаются интересы человека, которые выступают как мотивы его деятельности. Потребности и интересы являются условиями для дальнейшего формирования ценностных ориентаций. «Планируя свое будущее, намечая конкретные события, – планы и цели, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании. Ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями. Предметы этих потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ценностями»⁶.

В отличие от потребностей ценности не есть догма, заданность, они меняются во времени и в пространстве, в течение жизни человека, дифференцируются по национальному признаку, меняются при переходе общества из одной социально-экономической формации к другой. Система ценностных ориентаций не является чем-то абсолютно упорядоченным и неподвижным, она противоречива и динамична, отражает как главные, существенные, стержневые изменения взаимозависимости личности с миром, так и смену текущих,



мимолетных, в известной мере случайных жизненных ситуаций⁷.

Мотивы формируются в процессе индивидуального развития как относительные отношения человека к окружающей среде. Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру, силе) тех или иных мотивов. У разных людей возможны различные соподчиненные группы (иерархии) мотивов. Мотив остается действенным, т. е. участвует в мотивации поведения до тех пор, пока либо не достигнута цель, либо изменившиеся условия не сделают другой мотив более насущным для данного человека. Выявление же уровня доминирования мотивов дает возможность уточнить конкретную специфику предметного содержания потребностей.

Известно, что при выборе той или иной профессии человек руководствуется целым рядом мотивов, т. е. причин, лежащих в основе личностного решения. Некоторые из них являются основными (решающими), остальные имеют второстепенное значение. Выбор определяющих направлений жизненного пути, основных линий самореализации личности – это, прежде всего, выбор главных жизненных ценностей, среди которых ценности труда, профессиональной деятельности могут занимать различное место: доминировать или быть несущественным объектом ориентации. В соответствии с этим будут формироваться и жизненные цели, планы, и притязания старшеклассников, определяющих свой профессиональный путь.

Задачей исследования, проведенного среди выпускников школ, являлось изучение иерархии мотивов и ценностей личности, влияющих на профессиональное самоопределение старшеклассников. Было выявлено, что решающим при выборе профессии являются материальные и престижные мотивы (42%). Это говорит о том, что молодые люди стремятся к получению профессии, которая обеспечивала бы им стабильное будущее и при этом была оценена окружающими, значимыми для них людьми. Это подтверждает мнение, что на выбор профессии влияют мнения друзей, знакомых, родных. Наименьшее значение в этом выборе имеют мотивы, связанные с содержанием труда (18%). Здесь проявляются противоречия, связанные с предметным содержанием потребностей. С одной стороны, старшеклассники хотят хорошо зарабатывать, с другой стороны, они не очень хотят прикладывать большие умственные или физические усилия, что позднее может привести к жизненному и личностному кризису.

Незначительными для выбора профессии являются познавательные, утилитарные и моральные мотивы (24%, 22%, 19% соответственно). Выбор этих мотивов обусловлен тем, что 90% выпускников стремятся поступать в высшие учебные заведения и понимают, что для этого требуются большое умственное напряжение и физическая работа.

Группа социальных и эстетических мотивов (12%, 8% соответственно) имеют для выпускников второстепенное значение. Связано это со

снижением патриотизма в обществе в целом, политической инфантильностью молодежи в этом возрасте: перед старшеклассниками стоит иная цель; будущая профессия предстает весьма расплывчато, при этом многие из них выбирают, куда пойти учиться, а не конкретную специальность.

По методике М. Рокича была построена иерархия ценностей выпускников школ: в ней на первом месте находится здоровье (72%). Это связано, с нашей точки зрения, с понижением уровня физического и психического здоровья в обществе в целом. Любовь занимает значительное место (56%) в структуре ценностей. Это можно объяснить тем, что 16–17 лет – возраст первой любви. Счастливая семейная жизнь – это одна из главных ценностей (48%), к которой в будущем стремятся молодые люди: возможно, это объясняется гендерными особенностями респондентов (девушек больше, чем юношей).

Материальное обеспечение, интересная работа, наличие друзей (56%, 52%, 47% соответственно) имеют большую значимость вообще и для индивида в частности. Связано это с тем, что для юношеского возраста помимо традиционных ценностей социума особое значение имеет ориентация на личностное общение, поэтому в становлении ценностной ориентации важную роль играет общение со сверстниками.

Среди терминальных ценностей сложилась следующая иерархия: образованность (широта знаний, высокая культура) набрала самый высокий показатель (46%). Неслучайно эта ценность имеет большое значение: школьники находятся в ситуации выбора своего профессионального пути, дальнейшего поступления в вуз. Довольно высоко ценится честность (правдивость, искренность) – 36% респондентов отметили ее. Связано это с тем, что большинство юношей и девушек в возрасте 16–17 лет смотрят на многие события с известной долей максимализма, свойственного этому возрасту. Жизнерадостность (чувство юмора) как свойство личности также ценится среди молодежи (32% опрошенных обозначили это качество). Люди, обладающие чувством юмора, всегда находятся в центре внимания.

Исполнительность (дисциплинированность), ответственность (чувство долга, умение держать свое слово), широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) находятся ниже в иерархии (22%, 17%, 11% соответственно). Это связано с тем, что понимание значения этих ценностей приходит с возрастом.

Проанализировав результаты исследований терминальных и инструментальных ценностей старшеклассников, мы пришли к выводу, что ценности выстраиваются в определенную иерархию. Планируя свое будущее, намечая конкретные цели, человек исходит, прежде всего, из этой иерархии, представленной в его сознании.



Ориентируясь в широком спектре социальных, общечеловеческих ценностей, старшеклассники выбирают те из них, которые наиболее связаны с их доминирующими потребностями. Потребность в самоопределении является центральным компонентом социальной ситуации развития старшеклассников. Юношеский возраст – период интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, оказывающей влияние на становление характера и личности в целом. Это связано с появлением необходимых для формирования ценностных ориентаций предпосылок: овладением понятийным мышлением, накоплением достаточного количества морального опыта, определенным социальным положением. Процесс формирования ценностных ориентаций стимулируется значительным расширением общения, столкновением с многообразием форм поведения, взглядов, идеалов. Появление убеждений в юношеском возрасте свидетельствует о становлении иерархии ценностей. Здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь – общечеловеческие ценности доминируют в сознании старшеклассников. Они убеждены, что материальное обеспечение, интересная работа, наличие друзей, активная деятельная жизнь, т. е. ценности социальной успешности – это цели к которым надо стремиться. Они оказывают влияние на профессиональный выбор, при этом старшеклассники придерживаются мнения, что образованность, честность, воспитанность, жизнерадостность, исполнительность помогут добиться желаемой цели – поступления в вуз.

Для грамотного проведения профориентационной работы необходимо учитывать, что воздействовать на потребности ученика бывает сложно, еще сложнее их изменить. При существенном изменении потребностей можно говорить о переоценке ценностей. Личностное и профессиональное самоопределение каждого нового поколения

молодежи происходит на основе той иерархии ценностей, которая существует в обществе. В старшем подростковом и юношеском возрасте еще не существует неизменной системы ценностей, но и нельзя сказать, что подросток живет в «ценностном хаосе». Задача школы – помочь учащимся расставить акценты в ценностных ориентациях, определить приоритеты и тем самым помочь им в профессиональном самоопределении.

Поскольку мотивы и цели более подвижны, чем ценности, профориентационная работа в школе должна быть направлена на развитие интересов, корректировку ценностей, мотивов и формирование целей. Приоритетным в профориентационной работе должно быть изучение личности школьника. Необходимо вовремя выявлять, какими ценностными ориентациями руководствуется старшеклассник, каковы его мотивы выбора профессии, способности, профессиональные интересы.

Примечания

- 1 См.: Шибутани Т. Социальная психология. М.; Ростов н/Д. 1999. 539 с.
- 2 Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 29.
- 3 См.: Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988. С. 15.
- 4 См.: Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 2003. С. 163.
- 5 См.: Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М., 2005. С. 172.
- 6 Психология / под ред. А. А. Крылова. М., 2005. С. 155.
- 7 См.: Психология личности в трудах отечественных психологов / под ред. Л. В. Куликова. СПб., 2002. С. 258–259.

УДК 159.9

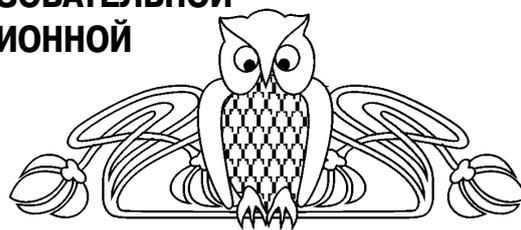
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Л. Е. Тарасова

Саратовский государственный университет
E-mail: let01@mail.ru

В статье обсуждаются вопросы психологической безопасности образовательной среды как фактора развития адаптационной готовности личности старшеклассника. Обозначен ряд проблем, связанных с адаптационной готовностью старшеклассника, и возможные пути их решения.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, личность старшеклассника, адаптационные способности.



Psychological Safety of the Educational Environment as a Condition of Development of Adaptable Readiness of Senior Pupils

L. E. Tarasova

In article questions of psychological safety of the educational environment as factor of development of adaptable readiness of



the person of the senior pupil are discussed. A line of the problems connected from adaptable readiness of the senior pupil and possible ways of their decision is designated.

Key words: psychological safety, educational environment, person of senior pupils, adaptable readiness.

Обобщенные представления о среде, создаваемой самим человеком, обозначены понятием «социокультурная среда». Образовательная среда является ее частью и определяется исследователями как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности.

Мы рассматривали образовательную среду как психолого-педагогическую реальность, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса¹. Системообразующее отношение в образовательной деятельности осуществляется в диаде «педагог – учащийся», все остальные на уровнях «педагог – педагог», «педагог – администрация», «педагог – родители учеников», «учащийся – учащийся», «учащийся – администрация», «учащийся – родители учеников» и многие другие выступают как, несомненно, важные и влиятельные, но играющие роль фона, на котором разворачивается основное отношение.

В настоящее время существует дисбаланс, связанный с ожиданиями общества, касающимся образования, и его реальным состоянием. С одной стороны, современное общество требует от школы подготовки выпускников с развитой способностью к самостоятельному и ответственному принятию широкого круга решений, активной гражданской и патриотической позицией, с глубокими и прочными знаниями по разным научным дисциплинам, обладающего высоким уровнем нравственности. С другой – традиционная работа учителя в школе напоминает процесс материального производства по схеме: «исходное сырье – технология обработки – готовый продукт с заданными свойствами»². Улучшение образования в этом случае связывается с расширением информационного потока, увеличением времени на преподавание предметов, введением новых учебных дисциплин и подобных мероприятий экстенсивного характера. Совершенствование образования понимается как улучшение технологии: разрабатываются новые методики, привлекаются технические средства обучения.

По сути, реальной целью учебно-воспитательного процесса является формирование социально заданной человеческой единицы. В условиях ограниченной свободы, в ситуации обесценивания индивидуальной активности и уникальности подросток, юноша, а затем и взрослый человек, не имея опыта принятия самостоятельных решений, оказывается неспособен к

самостоятельному выбору и ответственности за него. Происходящая смена образовательных парадигм приводит к осознанию того, что реализация стратегических целей модернизации российского образования не может быть обеспечена традиционными технологиями обучения, построенными на передаче знаний-умений-навыков.

Необходимо создание образовательной среды как такой совокупности условий для обучения, развития и социализация обучающихся, которая обеспечивает возможность проявления и развития их способностей обучающихся в соответствии с природными задатками и интересами, с одной стороны, и социальным запросом на образование – с другой. Возникает потребность так смоделировать и спроектировать образовательную среду, чтобы каждая личность была востребована и свободно функционировала, чтобы все ее участники чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. При этом одним из важнейших условий является психологическая безопасность образовательной среды, которая определяется как состояние, которое можно зафиксировать через отношения ее участников.

Личность учащегося находится в центре влияния образовательной среды. От степени активности этой среды будет зависеть способность поддерживать творческую активность участников педагогического взаимодействия. Приоритетным направлением деятельности общеобразовательной школы становится развитие творческой, самостоятельной личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному проявлению себя в профессии, в обществе, способной четко мыслить, полноценно рассуждать и ясно излагать свои мысли. Жизнь подводит к осознанию необходимости обучать учащихся не только конкретным предметам, но и навыкам взаимодействия, сотрудничества, общения, самоактуализации и самореализации. Психологическая безопасность в образовательной среде, свободной от проявления психологического насилия, имеет особое значение. Безопасность – чрезвычайно важный фактор межличностного общения, успешной социализации, одной из важнейших условий нормального развития и обучения человека, удовлетворения его потребностей, обеспечивающая психологическое здоровье включенных в него участников.

Мы провели опрос учащихся десяти выпускных классов школ, гимназий и лицеев г. Саратова. Количество респондентов – 237 человек, возраст 16–17 лет. Целью опроса являлось выявление влияния психологической безопасности образовательной среды на формирование адаптационных способностей. Под последними понимаются такие индивидуально-психологические особенности личности, которые выражаются в выборе наиболее эффективных способов адаптации к окружающей среде и являются результатом взаимодействия психофизиологических, психических



и социально-психологических явлений, функционирующих в процессе достижения динамического равновесия в системе «личность – среда»³.

Самоощущение обучающихся в конкретной образовательной среде напрямую зависит от особенностей организации познания, общения, деятельности. Для психологически безопасной образовательной среды характерны: возможность удовлетворения потребностей личности; преобладание положительных эмоций у обучающихся; отсутствие или минимизация школьных трудностей.

Психологическая безопасность включает в себя три основных показателя: отношение к среде, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия в ней, уровень защищенности от психологического насилия⁴. Основаниями для моделирования психологически безопасной образовательной среды является ее референтная значимость, возможность удовлетворять основные потребности в лично-доверительном общении, обеспечение защищенности участников от психологического насилия во взаимодействии. Но, к сожалению, опрос показал, что школа не является референтной средой для учащихся: она воспринимается лишь как «необходимость», место, где хорошее настроение всего у 52% одиннадцатиклассников. Параллельно с падением интереса к школе снижается и учебная мотивация: только 30% респондентов обладают внутренней мотивацией к учению, хотя отдают себе отчет в том, что им предстоит выпускные экзамены в школе и вступительные в средние специальные или высшие учебные заведения.

Показательно, что сама роль ученика недостаточно принимается старшими подростками: только около трети (27%) опрошенных школьников психологически готовы выполнять школьные требования, т. е. осознают себя учениками. При этом фиксируется довольно большое количество активных протестных реакций старшеклассников на школьные требования – в некоторых школах до 36%, а количество учеников со школьной дезадаптацией (пассивным протестом) доходит иногда до 67%. Одиннадцатиклассники не испытывают в связи с ролью ученика больших положительных эмоций. Напрашивается вывод, что ролевое поведение слабо представлено в сознании старших подростков, т. е. можно констатировать, что понятие социальных ролей у выпускников размыто.

С переходом в среднюю школу от класса к классу снижается познавательная активность учащихся и их инициативность в контактах с учителями. Фактически педагог для многих учеников становится инфактором риска, причем постоянно действующим и неотвратимым. К сожалению, довольно часто предметом внимания становятся события школьной жизни, которые заставляют говорить о наличии в школе такой проблемы, как психологическое насилие, и нередко носителем его становится самая значимая в школе фигура – педагог. Многолетние наблюдения и результаты

мониторинговых исследований дают основание для неутешительных выводов: наиболее выражены у учащихся те показатели тревожности, которые связаны с отношениями с учителями, с ситуациями проверки знаний и самовыражения.

Психологическое насилие определяется как постоянное или периодическое словесное оскорбление ученика, угрозы со стороны педагогов и воспитателей, унижение человеческого достоинства, обвинение в том, в чем учащийся не виноват, демонстрация нелюбви, неприязни к школьнику. К этому виду насилия относятся также предъявление требований, не соответствующих возрастным возможностям, постоянные ложь и обман, в результате которых учащиеся теряют доверие к взрослым.

Среди насильственных форм организации образовательной среды многие авторы отмечают подавление педагогом инициативы учеников, наказание за неправильный ответ, некорректные высказывания учителей по поводу внешнего вида или манеры разговора старшеклассников, прерывание речи учащегося, привилегированное отношение к «любимчикам», словесное оскорбление. Чаще всего психологическое насилие используется как основной метод налаживания дисциплины в классе. Причины, по которым педагоги в образовательном процессе используют различные формы насилия, могут быть самыми разными: это, прежде всего, такие особенности личности учителя, как ригидность, тревожность, доминирование, низкий уровень эмпатии, агрессивность, раздражительность, нелюбовь и негативное отношение к детям и своей работе, неудовлетворенность своим социальным положением, низкий уровень развития социальных навыков и общения, проблемы со здоровьем, незнание других способов работы с непослушными учащимися, неумение разрешать конфликтные ситуации.

Основные источники угроз психологической безопасности личности можно условно разделить на две группы – внешние и внутренние. К внешним следует отнести: манипулирование учащимися, когда педагоги и родители лишают их самостоятельности и инициативы как в деятельности, так и в принятии решений; индивидуально-психологические особенности персонала, участвующего в образовательном процессе; межличностные отношения в классе; интеллектуальные, физические и эмоциональные перегрузки из-за нерационально построенного режима жизнедеятельности; неправильная организация общения; недостаточное внимание к личности. Внутренними источниками могут быть: индивидуально-личностные особенности; осознание своей неуспешности на фоне других; отсутствие автономности; привычки негативного поведения и др.

Психологические угрозы, создающие психологически опасную среду для развивающейся личности, обладают следующими особенностями: они менее заметны (в отличие, например, от эко-



логических и террористических), поэтому трудно их контролировать; они субъективно оцениваются по силе их воздействия на психику – то, что нормально и безопасно для одного, может быть разрушительным для другого; они глубоко переживаются и имеют тенденцию аккумулироваться, приводя к эмоциональным срывам, протестным реакциям, аддиктивному поведению. Опасная особенность психологических угроз в том, что они действуют постоянно и не преодолеваются в течение длительного времени, а их источником часто являются взаимодействия педагога с учащимися – «педагогический травматизм»: стрессовая тактика педагогических воздействий; несоответствие методик и технологий возрастным и индивидуальным возможностям личности; нерациональная организация образовательного процесса; недостаточная психологическая компетентность педагогов и многое другое⁵. Воздействие психологического насилия имеет самые серьезные травмирующие последствия для человека любого возраста, а для формирующейся личности особенно: так, в поведенческих особенностях ребенка, подвергшегося психологическому насилию, отмечаются заторможенность, иногда – импульсивность поведения, склонность к аффективным вспышкам, немотивированная агрессия по отношению к сверстникам и взрослым.

Удовлетворяющее старших подростков общение, как показали результаты опроса, создает психологически безопасную школьную среду, поскольку ощущение того, есть у них школьные трудности или нет, связано, в первую очередь, с тем, насколько хорошо складываются отношения с учителями-предметниками. Как показал мониторинг, категории «школьные трудности» и «взаимоотношения с учителями» тесно коррелируют: любых школьных трудностей тем больше, чем ниже показатель «взаимоотношения с учителями». Характерно и то, что учащиеся одиннадцатых классов не всегда обладают коммуникативными навыками, в частности, таким, как умение понимать других людей: становится понятным, почему их взаимодействие с учителями и сверстниками не всегда конструктивно. Следовательно, одной и глобальных психологических проблем современного городского подростка является неумение общаться, из-за этого возникают некоторые деформации личности – неуверенность в себе, низкая самооценка. Такие деформации могут приводить к тому, что подростки не находят поддержки в своей среде. Неумение и нежелание слушать другого также приводит к неумению выстраивать взаимоотношения, т. е. к проблемам в общении. И только классный руководитель является в школе тем посредником, который может сгладить противоречия во взаимоотношениях между учениками и учителями-предметниками.

И. В. Дубровина отмечает, что правильные взаимоотношения между учащимися и педагогами – важнейший фактор развития подрастающе-

го поколения. При нарушении этих отношений ученик испытывает разочарование и склонен к различным проступкам. По ее мнению, правильные отношения – это те, в которых взрослый сосредоточивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки, помогает ему поверить в свои способности, избежать ошибок, поддерживает при неудачах. Вместо того чтобы фиксироваться на ошибках и плохом поведении ученика, педагог должен сосредоточиться на позитивной стороне его поступков и поощрении того, что тот делает⁶.

Кроме взаимоотношений с учителями, которые определяют и задают всю специфику взаимоотношений в школе, в подростковом и юношеском возрасте, не менее важны и комфортные отношения со сверстниками, влияющие на их ощущения счастья и гармонии с окружающим миром. Защищенность от недоброжелательности учителей все-таки выше, чем от одноклассников, но и взаимоотношения в коллективе выстраивать для ученика нелегко. Анализ полученных в ходе опроса данных показал, что такое понятие, как «сплоченность класса» оказалась на весьма низком уровне развития (не выше 25%). В школе не всегда придают значение развитию групповой сплоченности, поэтому она осуществляется по законам стихийного развития группы: не развиваются взаимодействие, сотрудничество и взаимопонимание, положительные эмоциональные связи внутри класса. Психологам хорошо известно, что неудовлетворение базовой потребности в личностно доверительном общении является психологической опасностью в социальном взаимодействии, поскольку стойкое отсутствие эмоционального благополучия в значимой сфере общения приводит к формированию неустойчивой самооценки, проявляется в возникновении сначала ситуативной, а затем и личностной тревожности. Именно поэтому так важно решать проблему сплоченности классных коллективов в школе.

Таким образом, основной круг проблем лежит внутри подростковой группы, причем, как правило, школа решением этих проблем активно не занимается. Только в среде сверстников подросток проверяет свой характер и укрепляется в мнении о себе как о «хорошем» или «плохом». А это значит, что в классном коллективе старший подросток набирает тот ресурс психологического благополучия, который помогает ему справляться со школьными, а в дальнейшем – и с жизненными трудностями. Для нормального личностного роста представляется важным выстраивать позитивные взаимоотношения в классе, а воспитание становится актуальной задачей любой школы, претендующей не только на качественные результаты обучения, но и на личностное развитие учащихся.

Выявлено, что количество подростков с низкой самооценкой увеличивается к одиннадцатому классу: многие выпускники становятся менее уверенными в себе, более тревожными; они меньше



нравятся себе и чаще испытывают чувство вины, чем, например, девятиклассники. А кроме того, они боятся взрослеть, не хотят быть самостоятельными, что в итоге приводит к инфантильности основной части современной молодежи. Многие дети имеют негативный Я-образ, что можно рассматривать как искажение личностной самоидентификации, в то же время выявленное у школьников преобладание направленности на себя приводит к эгоцентрично-му восприятию мира.

Современная школа должна стать не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного общения, средой становления успешных и счастливых людей, а это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально-экономического климата в образовательном учреждении. Но для этого оно должно стать территорией безусловной психологической безопасности, где обучение имеет своей конечной целью либо помочь в мобилизации внутреннего потенциала личности, либо развить и укрепить психологический потенциал личности, что выражается в увеличении адаптивных ресурсов, формировании адаптационных способностей, повышении сопротивляемости личности негативным факторам внешней среды.

УДК 316

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УСПЕШНОСТИ ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СТРАТЕГИЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ

А. Р. Вагапова

Саратовский государственный университет
E-mail: Al_fiya@bk.ru

В статье рассматривается взаимосвязь успешности ведущей деятельности и стратегий социальной адаптации; дается описание ведущей деятельности, опираясь на понятия о личностном и профессиональном самоопределении; показано, что образовательное пространство школы влияет на освоение социальных навыков, обеспечивающих социальную адаптацию.

Ключевые слова: ведущая деятельность, профессиональное самоопределение, социальная адаптация.

Studying of Interrelation of the Success of Leading Activity and Strategy of Social Adaptation Graduates of Schools

A. R. Vagapova

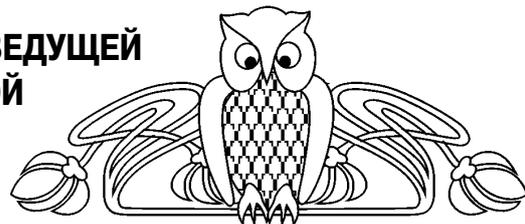
The article is considered the interrelation of the success of leading activity and strategy of social adaptation. The author describes the leading activity based on the concept of personal and professional self-determination. It is shown that the school educational space influences on development of the social skills providing social adaptation.

Key words: leading activity, professional self-determination, social adaptation.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ № 11-06-00716 а в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой».

Примечания

- 1 См.: Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002. 271 с.
- 2 Волкова Е. Н. К актуальности психологического ракурса изучения проблемы насилия над детьми // Психология образования : культурно-исторические и социально-правовые аспекты : материалы Третьей национальной науч.-практ. конференции. М., 2006. С. 49.
- 3 См.: Григорьева М. В. Психология взаимодействий школьника и образовательной среды. Саратов, 2009. 318 с.
- 4 См.: Баева И. А. Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды. М., 2008. 362 с.
- 5 См.: Безруких М. М. Здоровье детей и школа. Проблемы и перспективы // Перемены. 2000. № 1. с. 38–43.
- 6 См.: Дубровина И. В. Практическая психология образования : учеб. пособие. 4-е изд. СПб., 2006. 526 с.



Ведущей деятельностью юношеского возраста считается учебно-профессиональная подготовка (Д. Б. Эльконин). Учебная деятельность в старших классах приобретает новую направленность, иное смысловое содержание, которое ориентировано на будущее и связано с личностным и профессиональным самоопределением.

Обращаясь к изучению проблемы самоопределения, анализируя данный процесс, исследователи подчеркивают его сложность и многоэтапность (Б. С. Братусь, П. Герстманн, М. Р. Гинзбург, Ю. П. Поваренков, М. М. Шибалева). М. Р. Гинзбург акцентирует в своих работах внимание на то, что термин «самоопределение» употребляется в литературе в различных значениях. Так, по мнению ученого, личностное самоопределение отнюдь не завершается в подростковом возрасте, и в ходе дальнейшего развития человек приходит к новому личностному самоопределению (переопределению). Целостная картина самоопределения в подростковом и юношеском возрастах в рамках предложенного М. Р. Гинзбургом подхода следующая: личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение



определенного уровня в системе социальных отношений, требования, предъявляемые к нему, т. е. задает социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к определенной профессиональной области, осуществляется (естественно, не без влияния многих других факторов) профессиональное самоопределение¹.

Смена доминант при переходе от старшего подросткового возраста к периоду ранней юности подчеркивается в работе Г. И. Марасанова и Н. А. Рототаевой, в которой авторы со ссылкой на исследования Л. Ф. Обуховой утверждают, что переломный момент в представлениях о будущем наблюдается у учащихся 8–9 классов, т. е. в 15 лет, профессиональная направленность школьников, выбор будущей профессии становится актуальным для юношей и девушек только в 16–17 лет. Г. И. Марасановым описаны также характеристики процесса профессионализации старшеклассников, в которых неявно отражена его общая устремленность на построение новых личностных смыслов в мире профессиональных деятельностей:

зависимость от процессов личностного самоопределения и социальной адаптации;

взаимосвязь с процессами личностной оценки поля субъективного жизненного выбора и его ограничений, детерминированных особенностями общества и конкретными обстоятельствами обычной жизни индивида;

выраженная тревожность, сопровождающая профессиональное самоопределение, при определенных условиях развивающаяся от состояния оптимистических ожиданий и надежд до кризисных, самооценивающих как «нереализованность», «бесперспективность», «опустошенность»;

необходимость для индивида решения новых социально-ролевых проблем, связанных с выработкой социального поведения, адекватного ожиданиям конкретной профессиональной среды;

возможность моделирования на уровне школьного сообщества социальных ситуаций, значимых для профессионально-личностного самоопределения и способствующих росту социальной компетентности индивида в ходе личностного проживания таких ситуаций².

Таким образом, личностное самоопределение как содержательное конструирование человеком своего жизненного поля подразумевает видение своего будущего, что является предпосылкой успешной социальной адаптации. Исследователи выделяют четыре основополагающих аспекта рассогласования социальной адаптации: как разнovidности социального отношения; как социального процесса; как социальной деятельности; как институциональной формы. А. А. Налчаджян под социальной адаптацией понимает процесс, посредством которого индивид или группа достигают состояния социального равновесия, при этом у них отсутствуют переживания конфликта

со средой. Социальная адаптация на уровне отдельных личностей включает:

1) реализацию механизма взаимодействия личности с микросредой путем приспособления к ней через общение, поведение, деятельность;

2) усвоение норм, моральных ценностей ближайшего позитивного социального окружения благодаря их рациональному осознанию или интериоризации;

3) достижение адаптированности субъекта через установление динамического равновесия между его личностными установками и ожиданиями социальной среды при наличии контроля с ее стороны³.

В своих работах по изучению проблем социализации и социальной адаптации отечественные ученые (С.Л. Рубинштейн, Р. А. Ахмеров, Ю. Ф. Шрейдер, К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, Д. А. Леонтьев, Г. И. Марасанов, Н. А. Рототаева и др.) пришли к выводу, что можно выделить две жизненные программы личности – социально-психологической адаптации к социуму (поощряемой обществом) и самореализации (не всегда совпадающей с программой социально-психологической адаптации личности). Программа самореализации зачастую может и не осознаваться личностью. Её жизненная активность может снизиться при переживании, что программа адаптации не способствует самореализации, и ощущаться как смыслоутрата, проявляться в биографических кризисах⁴.

Таким образом, проблемное поле для исследователей, изучающих профессиональное самоопределение учащихся выпускных классов, включает в себя ряд вопросов, связанных с изучением жизненных программ личности, влияющих на социально-психологическую адаптацию выпускника к жизни в динамичной российской действительности.

Эффективность деятельности человека в различных сферах жизни, в том числе профессиональной, будет определяться наличием жизненного плана, в котором определена последовательность целей и существует достаточно реалистичные представления о способах, необходимых средствах и возможностях их достижения. Для учащихся выпускных классов актуальным является представление о себе как о будущем профессионале, занимающем определенную социальную позицию. Возможны следующие стратегии: профессионально самоопределившиеся учащиеся с программой, поощряемой обществом; профессионально самоопределившиеся, но для них на первом месте самореализация, не способствующая социально-психологической адаптации; профессионально не самоопределившиеся, у которых возникнут проблемы с социально-психологической адаптацией. Следовательно, выбор конкретной профессии как вида деятельности, необходимого для совершенствования своих способностей, который приносит общественную пользу, говорит об определенности



смыслового будущего (высокий уровень полноты картины самоопределения). Неопределенное представление о своем профессиональном будущем выражается во внепрофессиональных требованиях к профессии, неадекватности целей, недостаточной степени продуманности жизненных планов (низкий уровень полноты картины).

В проведенном ранее исследовании по изучению особенностей профессионального самоопределения у старшеклассников, на основании анализа жизненных планов нами были выявлены две группы с различным уровнем полноты картины профессионального самоопределения. В целом было отмечено, что наибольшее влияние на жизнь учащихся с высоким уровнем полноты картины самоопределения оказывает выбор учебного заведения. Это решение они связывают с будущей работой, взаимодействием с коллегами, «карьерой», «достижением задуманного», стремлением к материальной независимости и с возможностью «твердо стоять на своих ногах». Личная жизнь, семья у девушек данной группы связана с реализацией себя в роли жены, матери, бабушки. У юношей многократно подчеркивается самостоятельность, видна независимость в суждениях, субъектная позиция, что является одним из факторов готовности к взрослой жизни⁵.

Учащиеся, для которых большое значение имеет профессиональная подготовка, профессионально самоопределившиеся юноши и девушки не только планируют, но и осознают пути достижения успеха в работе, карьере, а именно то, что будет давать возможность зарабатывать стабильно, на протяжении всего времени, пока они будут проявлять необходимую для этого активность. Это отличает их от юношей/девушек, не уделяющих внимания своим профессиональным и жизненным планам. Они не способны осознанно планировать своё будущее, переоценивают значимость уже произошедших событий. Стремление к благополучию базируется не на желании проявить себя, не на вере в собственные силы, поскольку ответственность за происходящее с ними возлагается на стечение обстоятельств.

Таким образом, в самоопределении учащихся выпускных классов преобладает личностное самоопределение, также актуальны аспекты профессионального и в несколько отдаленной перспективе – семейное. Отметим ряд слабых мест, которые существует у старшеклассников в профессиональном самоопределении: неопределенность или нереалистичность планов и профессиональных установок, что говорит о неготовности к осознанному выбору профессии; уровень притязаний не соотносится с реальными способностями и возможностями, не осознаются потребности и интересы, что удлиняет период профессионального самоопределения. Следование готовым образцам нельзя признать успешной самореализацией⁶.

Выход из создавшейся противоречивой ситуации, сопровождающей учебно-профессиональную подготовку, заключается в психологическом сопровождении старшеклассников по следующим направлениям:

оптимизация личностных установок на будущее, конкретизация и планирование желаемого будущего;

гармоничное сочетание разнонаправленных ценностных ориентаций, связанных с самореализацией в социальной сфере и одновременно с личностной независимостью от социума;

формирование открытой для изменений внутренней (субъективной) картины мира и начальных представлений об основных направлениях своего жизненного пути⁷.

Таким образом, образовательное пространство школы задает ориентацию на достижение соответствующего возрасту уровня личной ответственности за свое благополучие, что предполагает освоение социальных навыков, обеспечивающих социальную адаптацию и социальную мобильность. Одной из основных задач современных образовательных учреждений является формирование у выпускников готовности к осуществлению профессионального выбора, собственной образовательной траектории, лишенной копирования, следования стереотипам, которые не всегда эффективны в меняющихся условиях российской действительности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).

Примечания

- ¹ Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопр. психологии. 1988. № 2. С. 25.
- ² См.: Хижняк Л. В. Становление смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности как задача профессионального самоопределения старшеклассников // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. 2009. № 4. С. 123.
- ³ См.: Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. С. 9.
- ⁴ См.: Тренькаева Н. А. Социальная адаптация в юношеском возрасте : возможности и перспективы изучения // Сибирский психол. журн. 2006. № 23. С. 64.
- ⁵ См.: Ваганова А. Р. Профессиональное самоопределение старшеклассников и представления о жизненном успехе // Человек и общество: культурная интеграция : сб. науч. ст. Саратов, 2008. С. 287.
- ⁶ Там же. С. 288.
- ⁷ См.: Тренькаева Н. А. Указ. соч.

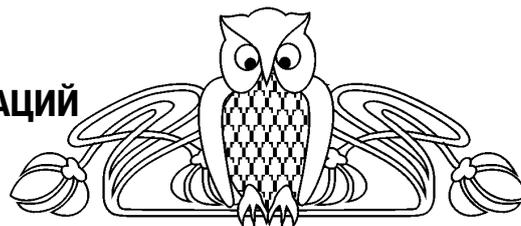


УДК 159.9:316.77

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ КЛИЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-КОНСУЛЬТАЦИЙ

Ю. А. Абросимова

Саратовский государственный технический университет
E-mail: ericom007@mail.ru



В статье рассматривается взаимосвязь мотивационной сферы клиентов со спецификой предъявляемых ими проблем и запросов в формате интернет-консультирования. Обозначен ряд проблем, связанных с мотивацией клиентов, и возможные пути их решения. Приводятся рекомендации по моделированию речевой деятельности психолога в процессе оказания им психологической помощи в Интернете.

Ключевые слова: мотивация клиента, интернет-консультирование, речевая деятельность.

Specific Motivation of Psychological Online Consultations Customers

Yu. A. Abrosimova

The article discusses the relationship of the motivational sphere of clients with specific requirements of the problems and requests in the format of Internet counseling. A number of problems associated with the motivation of the clients and possible solutions are identified. Recommendations are given on the modeling of psychologist speech activity in providing psychological assistance to them on the Internet.

Key words: motivation of the clients, Internet counseling, speech activity.

Психологическое интернет-консультирование становится одной из распространенных форм взаимодействия психолога и клиента. Благодаря развитию информационных технологий и стремительному расширению интернет-пространства психологическая помощь в сети рассматривается как наиболее доступный и конфиденциальный вид психологических услуг. Являясь сравнительно новой областью профессиональной практики психологов, интернет-консультирование требует разработки своих теоретико-методологических и методических аспектов, что делает его предметом научных исследований в киберпространстве¹.

Основные проблемы интернет-консультаций связаны со спецификой виртуальной реальности, которая, с одной стороны, обладает особой силой воздействия, а с другой стороны, сужает объем информации, получаемой от собеседника. Значительная часть обращений к психологу через Интернет является краткосрочной – по принципу вопрос-ответ, представлена преимущественно в текстовых сообщениях, поэтому для качественной и результативной работы психолога необходимо быстрое прояснение запроса и мотивации, стоящей за ним, основных критериев ожидаемого клиентом результата. Знание о системе мотивации клиента, его смыслообразующих мотивах позволяет точ-

нее прогнозировать общую направленность его деятельности и определить роль решаемой психологической проблемы в этом процессе, а также найти для клиента дополнительные стимулы, побуждающие к необходимым изменениям.

Данная статья посвящена изучению мотивационной сферы личности клиента и ее взаимосвязи со спецификой предъявляемых им проблем. В статье также приводится обзор результатов эмпирического исследования взаимосвязи мотивации и запросов клиентов психологических интернет-консультаций и рекомендации по моделированию речевой деятельности психолога в данном процессе. Поэтому представляется необходимым дать основную трактовку таких терминов, как мотивация клиента, клиентский запрос и предъявляемая психологическая проблема.

Проблема мотивации в регуляции человеческого поведения изучалась в работах отечественных психологов – В. Г. Асеева, Л. И. Божович, Б. С. Братуся, Ф. Е. Василюка, В. А. Иванникова, Е. П. Ильина, В. И. Ковалева, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, Р. С. Немова, А. Б. Орлова, В. В. Столина, Эльконина и др.; зарубежных психологов – А. Бандуры, Д. Макклелланда, А. Маслоу, Х. А. Мюррея, В. Франкла, Х. Хекхаузена и др.

Согласно А. Н. Леонтьеву, мотивация представляет собой систему мотивов и выполняет функцию побуждения и смыслообразования². Р. С. Немов определяет мотивацию как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность и активность³. С точки зрения Х. Хекхаузена, мотивация является побуждением к действию, регулирует и направляет его на достижение целей⁴. А. Маслоу отмечал, что мотивация к деятельности растет при актуализации у человека мотива саморазвития⁵. Раскрытие возможностей самосовершенствования, заложенных в процессе решения проблемной ситуации клиента, является одним из основополагающих в экзистенциально-гуманистическом подходе к психологическому консультированию.

Под мотивацией в контексте данного исследования мы понимаем систему мотивов, побуждающих субъекта к действию, обуславливающих целеустремленность и смысловое содержание его деятельности. Мотивация является динамической системой: иерархия мотивов, движущих клиен-



том, может существенно различаться в начале и по окончании психокоррекционного процесса⁶. Наличие у клиента мотивации к самоизменению и самосовершенствованию⁷ в процессе психологического интернет-консультирования рассматривается как важный фактор успешности психологической помощи.

Взаимодействие психолога и клиента в интернет-пространстве порождает новые модели помогающей коммуникации, в которых требуется точность передачи смыслов посредством минимального количества коммуникативных средств, прояснение глубинной структуры транслируемых сообщений. В проведенном нами ранее исследовании выявлен ряд семантических индикаторов личностных и ценностно-смысловых особенностей субъекта, присутствующих в текстах его самоописаний в процессе интеграции личности⁸. Изучение мотивационных аспектов личности клиентов с более широким спектром запросов и проблем, обращающихся за психологической помощью в Интернет, позволит дополнить картину дистанционного общения с клиентом, обнаружить дополнительные регуляторы его поведения.

В качестве проблем клиентов, согласно В. В. Столину, рассматриваются указания на то, что клиент хотел бы, но не может изменить⁹. В данном эмпирическом исследовании в качестве проблем, отражаемых в текстах интернет-общений клиентов, присутствовали следующие основные категории: «не уверен – хочу быть уверенным», «не умею – хочу научиться», «не понимаю – хочу понять», «не справляюсь сам – хочу изменить ситуацию».

Запросом является конкретизация клиентом формы ожидаемой помощи¹⁰. В базу данного исследования были включены тексты с категориями запросов: об эмоциональной и моральной поддержке; о содействии в анализе ситуации; об информации; о личностном росте. В исследовании приняли участие 56 испытуемых, обратившихся к автору в качестве клиентов за психологической интернет-консультацией. Указанный ими возраст колеблется от 20 до 40 лет, 30 женщин и 26 мужчин. С помощью метода контент-анализа¹¹ определялась специфика проблем и запросов на стадиях вхождения клиента в консультационный процесс и принятия им решения о необходимых изменениях (трансформации)¹². Изучение мотивационной сферы проводилось с помощью встроенных категорий «мотивы» экспертной психолингвистической системы «ВААЛ»¹³ и опросника для исследования источников мотивации Д. Е. Барбутто, Р. В. Сколла¹⁴. В число исследуемых переменных в составе мотивации испытуемых вошли мотивы: власти (желание власти и страх власти), достижения (достижение успеха и избегание неудачи), аффилиации (надежда на поддержку и страх отвержения), мотивация, проистекающая из внутренней концепции Я (внутренняя мотивация личных достижений), мотивация интернализации

цели (самоактуализации). Анализ результатов исследования осуществлялся на основе методов математической статистики (корреляционный анализ Пирсона и факторный анализ). Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS и приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP.

В результате проведенного исследования обнаружены значимые взаимосвязи мотива желания власти с проблемами: «не умею – хочу научиться» (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,842$, $p = 0,01$), «не понимаю – хочу понять» ($r = 0,338$, $p = 0,05$), «не справляюсь сам – хочу изменить ситуацию» ($r = 0,623$, $p = 0,01$) и запросом о содействии в анализе ситуации ($r = 0,773$, $p = 0,01$). Мотив власти, направленный на приобретение ее источников, престижа и влияния на окружающих, побуждает клиента к освоению навыков воздействия на поведение других людей с целью удовлетворения его потребностей. При этом у клиента возникают трудности в анализе ситуации взаимодействия, и в процессе прояснения запроса основное его содержание сводится к пониманию расстановки сил и приоритетов в системе интеракций клиента. Прояснение данного запроса и мотива, стоящего за ним, а также наличия аналогичных и других мотивов у окружающих приводит клиента к принятию решения о необходимости учитывать ценностные ориентации собеседников, формировать более вариабельные поведенческие стратегии. На стадии трансформации, т. е. принятия решений, снижаются показатели взаимосвязи мотива власти с запросом о помощи в анализе ситуации ($r = 0,334$, $p = 0,05$) и проявляется взаимосвязь этого мотива с запросами о помощи в личностном росте ($r = 0,274$, $p = 0,05$), что свидетельствует о более рефлексивной и самостоятельной позиции клиента при решении своих жизненных задач.

Мотив достижения успеха, согласно полученным нами результатам, в начале интернет-консультирования связан с проблемами: «не умею – хочу научиться» ($r = 0,582$, $p = 0,01$), «не справляюсь сам – хочу изменить ситуацию» ($r = 0,821$, $p = 0,01$) и запросом о содействии в анализе ситуации ($r = 0,583$, $p = 0,01$). Мотив избегания неудачи – также с проблемой «не умею – хочу научиться» ($r = 0,413$, $p = 0,01$) и запросом об информации ($r = 0,726$, $p = 0,01$). Выявленная у клиентов в качестве ведущей мотивация достижения, будучи направленной на результат и предполагающая критерии успешности достижения поставленной цели, позволяет ориентировать их в процессе интернет-консультаций на прояснение значимых для них целей и критериев успеха и неудачи. Проблема формирования умений клиента, как правило, предполагает умения делать оптимальный выбор целей и действий на пути их достижения, навыки планирования и самоорганизации. Психологическая помощь в этом случае состоит в развитии данных навыков и анализе проблемной ситуации с привлечением дополнительных источников ин-



формации. На трансформационном этапе интернет-консультирования наблюдается взаимосвязь мотивации достижения с проблемой понимания ($r = 0,341$, $p = 0,05$) и запросом о помощи в личностном росте ($r = 0,855$, $p = 0,01$): происходит изменение иерархии целей, поиск и обнаружение новых критериев успешности, появляется запрос о помощи в формировании личностных качеств целеустремленности, ответственности и силы воли.

Изучение особенностей мотива аффилиации обнаружило взаимосвязь мотива надежды на поддержку с проблемой «не уверен – хочу быть уверенным» ($r = 0,890$, $p = 0,01$) и запросом об эмоциональной и моральной поддержке ($r = 0,880$, $p = 0,01$), а также мотива страха отвержения с проблемами «не уверен – хочу быть уверенным» ($r = 0,733$, $p = 0,01$), «не справляюсь сам – хочу изменить ситуацию» ($r = 0,334$, $p = 0,05$) и запросом о поддержке ($r = 0,817$, $p = 0,01$). В обращениях клиентов с доминирующим мотивом аффилиации, как правило, отражаются эмоциональные аспекты общения, поиск и формирование взаимоотношающих отношений, проблемы принятия и самопринятия в контакте. Интернет-консультирование данных клиентов предполагает акцент на эмпатических, доверительных аспектах общения, коррекцию самооценки и развитие коммуникативных способностей, поэтому осуществляется в сравнительно долгосрочном режиме с возможностью перехода к формату очных консультаций и тренингов. На стадии трансформации снижается взаимосвязь мотива надежды на поддержку с запросом об оказании эмоциональной и моральной поддержки ($r = 0,311$, $p = 0,05$) и обнаруживается – с запросом о помощи в личностном росте ($r = 0,278$, $p = 0,05$), что свидетельствует о перемещении локуса внимания с внешних ресурсов на внутренние в решении проблем клиентами¹⁵.

По результатам проведенного исследования мотивация, протекающая из внутренней концепции Я (внутренняя мотивация личных достижений) взаимосвязана с проблемой «не справляюсь сам – хочу изменить ситуацию» ($r = 0,915$, $p = 0,01$) и, как правило, присутствует в описаниях ситуаций, препятствующих самореализации клиентов. Имея в качестве ведущей данную мотивацию, клиент является достаточно автономным в процессе психологического интернет-консультирования, придерживается своих личных стандартов в оценке себя и ситуации, поэтому для принятия решения ему необходимо осознать эти стандарты, дальнейшая реализация решения выполняется им самостоятельно, без обращения к психологу.

Мотивация интернализации цели, или самоактуализации, согласно проведенному исследованию, взаимосвязана с проблемой «не справляюсь сам – хочу изменить ситуацию» ($r = 0,982$, $p = 0,01$) и запросом об информации ($r = 0,615$, $p = 0,01$). По окончании консультации наблюдается взаимосвязь мотива самоактуализации с за-

просом о помощи в личностном росте ($r = 0,332$, $p = 0,05$). Работа психолога в данном случае нацелена на раскрытие возможностей творческого самовыражения клиента как в его повседневной деятельности, так в работе над собой. Интернет-консультирование клиентов с двумя последними типами мотивации краткосрочно и выполняет задачи конкретизации направлений и активизации их креативной деятельности.

По результатам факторного анализа массива данных о мотивации, проблемах и запросах клиентов интернет-консультирования выявлены три обобщенные категории, отражающие взаимосвязь исследуемых характеристик. В первую категорию, обозначенную нами «потенциал лидерства» (объясняет 52,7% дисперсии), вошли проблемы «не уверен – хочу быть уверенным» (факторная нагрузка $-0,782$), «не умею – хочу научиться» ($0,982$), «не понимаю – хочу понять» ($0,921$), запросы об эмоциональной и моральной поддержке ($-0,823$), о содействии в анализе ситуации ($0,980$), мотивы надежды на поддержку ($-0,967$), страха отвержения ($-0,957$) и желания власти ($0,876$). Данная категория отражает модель поведения субъекта, который, руководствуясь мотивами власти и полагая незначимыми для себя мотивы аффилиации, заинтересован в психологе как эксперте в процессе анализа проблемной ситуации и, будучи уверен в своих возможностях, проявляет интерес к обучению и более полному пониманию происходящего.

Вторая обобщенная категория (32,9% дисперсии), названная «потенциал креативности», содержит в себе характеристики: проблему «не справляюсь сам – хочу изменить ситуацию» ($0,917$), запрос об информации ($-0,785$), внутреннюю мотивацию личных достижений ($0,978$), мотивацию самоактуализации ($0,961$), мотивы страха власти ($-0,785$) и достижений ($0,718$). Категория иллюстрирует поведение субъекта, готового принять вызов в трудной жизненной ситуации, который считает незначимым для себя получение дополнительной информации и намерен использовать преодоление проблем как источник самосовершенствования и достижения социального успеха.

Наименьшая по объему объясняемой дисперсии (13%) обобщенная категория «сопротивление психокоррекции» состоит из двух характеристик – запрос о помощи в личностном росте ($-0,991$), мотивация избегания неудач ($0,823$) – и отражает одно из основных противоречий, переживаемых клиентом в психокоррекционном процессе. Опасаясь потерпеть поражение на пути к достижению цели, субъект отказывается от развития качеств своей личности, которые необходимы ему для разрешения проблемной ситуации¹⁶.

Каждая из моделей поведения клиента, входящая в обобщенные категории, предполагает различные профессиональные стратегии интернет-консультирования, одной из важнейших составляющих которых является речевая деятельность психолога.



Под речевой деятельностью вслед за А. А. Леонтьевым мы понимаем вид деятельности, связанной с производством речи, который осуществляется в соответствии с социальными нормами и позволяет решать прикладные задачи коммуникации¹⁷. Модель речевой деятельности, отражающая процесс интернет-консультирования, является недирижабельной и предполагает формирование общего смыслового поля коммуникантов. При обнаружении семантических индикаторов мотивации власти и отрицания мотивов аффилиации в сообщениях клиента, а также запроса о помощи в обучении навыкам, относящимся к первой выявленной нами обобщенной категории, рекомендуется использовать данный запрос для развития коммуникативной компетентности клиента и, как следствие, усиления его аффилиативной мотивации. Присутствие в текстах клиента семантических индикаторов внутренней мотивации, мотивации достижений и самоактуализации, а также запроса о помощи в изменении ситуации, соответствующих второй обобщенной категории, обуславливает применение фасилитирующей стратегии интернет-консультирования и использование психосемантических характеристик образа интегрированной личности как регулятора процессов самосовершенствования и самореализации¹⁸.

Наличие характеристик третьей обобщенной категории в сообщениях клиента – мотивации избегания неудачи и отрицания запроса о помощи в личностном росте – способствует выбору поэтапной психокоррекционной стратегии, развивающей отношения доверия, использующей смысловую эмпатию¹⁹ для разделения ценностей и расширения общего смыслового поля коммуникации «психолог – клиент», что снижает сопротивление психокоррекционному процессу.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет заключить, что существует взаимосвязь мотивационной сферы клиента со спецификой предъявляемых им проблем и запросов в формате интернет-консультирования. Данная взаимосвязь претерпевает изменения в процессе коммуникации психолога и клиента: по мере решения проблем и удовлетворения запросов о психологической помощи более значимым становится запрос о помощи в личностном росте. В процессе анализа данных эмпирического исследования выделены три обобщенные категории характеристик клиента, соответствующие моделям его поведения в консультировании; приведены рекомендации по выбору оптимальных профессиональных стратегий психологом, интернет-консультантом, с опорой на семантические индикаторы в процессе моделирования речевой деятельности.

Перспективы исследования проблемы мотивации клиентов психологического интернет-консультирования связаны с более глубоким рассмотрением ее специфики у клиентов разных социальных групп в различных проблемных ситуациях, а также поэтапной динамики мотивационной сферы на стадиях, следующих за

принятием решения и его реализацией клиентом. Полученные данные позволяют дополнить мотивационными и речевыми стратегиями программы работы психолога в интернет-консультировании и социально-психологические программы адаптации к трудным жизненным ситуациям.

Примечания

- 1 См.: Меновицков В. Ю. Психологическая помощь в сети Интернет. М., 2007. 178 с.
- 2 См.: Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 40 с.
- 3 См.: Немов Р. С. Психология: в 3 кн. М., 2000. Кн. 1. 688 с.
- 4 См.: Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 2003. 860 с.
- 5 См.: Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2011. 352 с.
- 6 См.: Меновицков В. Ю. Указ. соч.
- 7 См.: Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М., 1999. 464 с.
- 8 См.: Абросимова Ю. А. Образ интегрированной личности в контексте коммуникативной компетентности психолога и клиента // Вестн. психиатрии и психологии Чувашии. Чебоксары, 2011. С. 35–59.
- 9 См.: Столин В. В., Бодалев А. А. [и др.] Семья в психологической консультации : опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М., 1989. 208 с.
- 10 См.: Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999. 240 с.
- 11 См.: Шалак В. И. Современный контент-анализ. Приложения в области : политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. М., 2004. 272 с.
- 12 См.: Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994. 144 с.
- 13 См.: Шалак В. И. Указ. соч.
- 14 См.: Barbutto J. E., Scholl R. W. Motivation Sources Inventory: Development and Validation of New Scales to Measure an Integrative Taxonomy of Motivation // Psychological Reports. 1998. V. 82. P. 1011–1022.
- 15 См.: Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. М., 2001. С. 93.
- 16 См.: Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии. СПб., 2002. С. 86.
- 17 См.: Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 2005. 288 с.
- 18 См.: Целостные переживания в контексте описания образа интегрированной личности / Общество и человек в стратегиях инновационного развития. Саратов, 2010. С. 72–77.
- 19 См.: Абакумова И. В. Обучение и смысл : смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). Ростов н/Д, 2003. 480 с.

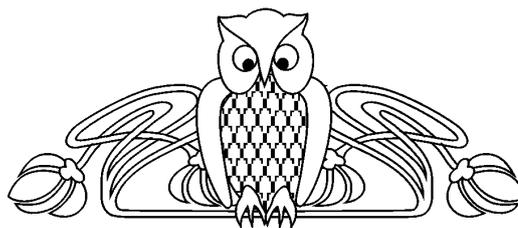


УДК 159.923 (075.8)

ЦЕННОСТНАЯ КОНФЛИКТНОСТЬ, КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ТЕМПЕРАМЕНТ

И. А. Красильников

Саратовский государственный университет
E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru



В статье представлены результаты эмпирического исследования связей между ценностной конфликтностью, копинг-стратегиями и свойствами темперамента. Определены также некоторые связи с острой формой ценностной конфликтности, которую мы называем смысловым тупиком.

Ключевые слова: ценностная конфликтность, смысловой тупик, копинг-стратегии, свойства темперамента.

Valuable Conflictness, Coping – Strategy and Temperament

I. A. Krasilnikov

In the article results of empirical research of connections between a valuable conflictness, coping-strategy and properties of temperament are presented. Some connections with the sharp form of a valuable conflictness which we name semantic deadlock are certain also.

Key words: valuable conflictness, semantic deadlock, coping-strategy, properties of temperament.

Личностные ценности играют важную роль в жизни каждого человека, они составляют основу смысловой направленности субъекта¹. Однако при реализации тех или иных личностных ценностей на жизненном пути человек встречает препятствия внешнего и внутреннего планов². Угроза утраты личностных ценностей в результате возникших препятствий (жизненных событий) приводит к негативным переживаниям, переживаниям ценностного конфликта. По числу ценностей, участвующих в конфликте, мы различаем поликонфликт, когда сталкиваются две или несколько личностных ценностей, и моноконфликт, когда под угрозу ставится одна ценность. Эта одна ценность является источником амбивалентных чувств. При этом труднодостижимость этой ценности обозначается нами как ценностная конфликтность, а острая форма ценностной конфликтности названа нами «смысловым тупиком»³.

В данном эмпирическом исследовании нами выдвинута гипотеза об имеющейся вариативной связи между ценностной конфликтностью, копинг-стратегиями (способами совладания со стрессовыми ситуациями) и свойствами темперамента.

В качестве диагностического инструментария использовался комплекс методик «Ценность и доступность» (Е. Б. Фанталовой, модификация И. А. Красильникова). Список ценностей включает: 1 – интересную работу; 2 – здоровье (физическое и психическое); 3 – свободу (как независи-

мость в поступках и действиях в личной и общественной жизни); 4 – стремление к более высоким достижениям и личному успеху; 5 – наличие хороших и верных друзей; 6 – уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений); 7 – взаимопонимание и эмоциональный контакт с родными людьми (дети, близкие и др.); 8 – любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); 9 – счастливая семейная жизнь (заботливые отношения, благополучие родных и т. п.); 10 – справедливые отношения на работе; 11 – материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); 12 – активную творческую деятельность (расширение познания, любимое занятие, досуг и т. п.). Опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптация Т. А. Крюковой); опросник структуры темперамента В. М. Русалова; нарративная беседа; статистический t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона (пакет прикладных программ SPSS 15).

В исследовании принимали участие 135 женщин в возрасте $22,5 \pm 4,6$ лет, работающие в различных профессиональных сферах.

Анализ встречаемости ценностной конфликтности показал, что чаще других встречается конфликтность ценностей «интересная работа», «взаимопонимание с родными», «счастливая семейная жизнь» и «материально обеспеченная жизнь». Среди ценностной конфликтности чаще всего встречается «смысловой тупик» для ценностей «любовь» и «счастливая семейная жизнь». Скорее всего, личная жизнь представляет собой наиболее сильный источник внутриличностной конфликтности. Возможности сознательного управления этой сферой в плане личностной регуляции ограничены: здесь требуются особые субъектные способности для разрешения ценностной конфликтности.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа копинг-стратегий двух групп лиц, имеющих ценностную конфликтность и не имеющих, ее (табл. 1, 2).

У лиц с конфликтностью (труднодоступностью) ценности «интересная работа» по сравнению с теми, у кого не обнаружена такая конфликтность, достоверно выше уровень копинг-стратегии, ориентированной на решение задачи. Возможно, что лица, для которых труднодостижима интересная работа, более ориентированы в своей жизни не



Таблица 1

Результаты сравнительного статистического анализа копинг-стратегий групп с отсутствием или наличием конфликтности ценностей: 1 – 6

Группы с отсутствием (0) или наличием ценности (1)	Копинг-стратегия, ориентированная на								
	Решение задачи			Эмоции			Избегание		
Интересная работа	Среднее	F	t	Среднее	F	t	Среднее	F	t
0	52,47	0,32*	3,33*	41,56	3,05**	0,52**	48,12	2,29**	0,17**
1	58,70			42,95			47,65		
Здоровье									
0	55,97	1,98**	2,17***	41,66	1,39**	0,55**	47,95	1,88**	0,32**
1	50,81			43,45			49,00		
Свобода									
0	54,77	0,45**	0,30**	41,84	2,19**	0,35**	47,73	0,41**	0,78**
1	55,62			43,12			50,62		
Стремления к достижениям									
0	54,33	0,71**	0,73**	41,06	1,19**	0,97**	47,69	0,05**	0,46**
1	55,85			43,65			48,95		
Наличие верных друзей									
0	55,41	5,00**	1,12*	41,52	1,32**	0,87**	48,63	0,01**	0,77**
1	52,44			44,55			45,88		
Уверенность в себе									
0	55,33	0,05**	0,62**	40,38	0,01**	1,89***	48,80	1,18**	0,70**
1	54,00			45,52			46,82		

Примечания: * – $p < 0,01$; ** – $p > 0,05$; *** – $p < 0,05$.

Таблица 2

Результаты сравнительного статистического анализа копинг-стратегий групп с отсутствием или наличием конфликтности ценностей: 7 – 13

Группы с отсутствием (0) или наличием ценности (1)	Копинг-стратегия, ориентированная на								
	Решение задачи			Эмоции			Избегание		
Взаимопонимание	Среднее	F	t	Среднее	F	t	Среднее	F	t
0	55,21	1,11**	0,58**	42,00	2,42**	0,05**	47,82	0,57**	0,48**
1	53,83			42,17			49,33		
Любовь									
0	55,43	0,71**	0,80**	42,00	1,36**	0,04**	48,24	0,04**	0,09**
1	53,68			42,12			48,00		
Счастливая семейная жизнь									
0	54,51	0,29**	0,50**	41,72	0,33**	0,31**	48,69	1,01**	0,51**
1	55,55			42,55			47,30		
Справедливые отношения									
0	55,40	0,71**	1,41*	41,74	1,45**	0,63**	48,19	0,29**	0,05**
1	51,00			44,33			48,00		
Материально обеспеченная жизнь									
0	54,31	0,01**	0,49**	40,36	0,83**	1,09***	50,77	0,29**	0,81**
1	55,32			45,22			48,12		
Творческая деятельность									
0	54,30	1,38**	0,87**	41,80	2,28**	0,25**	48,47	1,88**	0,33**
1	56,17			42,52			47,52		

Примечания: * – $p < 0,01$; ** – $p > 0,05$; *** – $p < 0,05$.



на избегание жизненных трудностей, а на их преодоление. Лица же, у которых есть конфликтность, касающаяся ценности «здоровье», менее склонны в своей жизни руководствоваться стратегией «ориентация на решение задачи» (см. табл. 1). У женщин, которые испытывают трудность в нахождении верных друзей, менее выражена стратегия, направленная на решение задачи. Скорее всего, этот факт можно объяснить повышенным уровнем тревожности у таких субъектов в ситуации стресса. Трудность в достижении уверенности в себе связана с повышением копинга, ориентированного на эмоции (см. табл. 1). Лица, не уверенные в себе, не склонны к рисковому поведению в стрессовой ситуации. Неожиданным оказался факт, что те, для кого труднодостижима ценность «справедливые отношения на работе», менее склонны ориентироваться на решение задачи (см. табл. 2). Возможно, что наличие конфликтности также связано с недостаточностью рискованного поведения. Неожиданным оказался и результат, что субъекты с труднодостижимой ценностью «материально обеспеченная жизнь» менее склонны к избеганию стрессовой ситуации и более склонны к копингу, ориентированному на эмоции (см. табл. 2). Возможно, что им не хватает гибкости в совладающем поведении. Способность уйти из ситуации также является личностным ресурсом, и не всегда избе-

гание является негативным моментом в адаптации к стрессовой ситуации.

Для конфликтных ценностей «свобода», «стремление к достижениям и личному успеху», «взаимопонимание с родными людьми», «любовь», «счастливая семейная жизнь», «творческая деятельность» различий в копинг-стратегиях не выявлено (см. табл. 1, 2).

Рассмотрим результаты сравнительного анализа свойств темперамента (табл. 3, 4).

Различий между свойствами темперамента нет у лиц с отсутствием или наличием конфликтности для ценности «интересная работа». Такой же результат получен и для других ценностей, за исключением «материально обеспеченной жизни» (см. табл. 4). У лиц с труднодостижимостью материально обеспеченной жизни более низкие предметный темп и социальная пластичность. В современном мире большая пластичность и социальная гибкость субъектов способствует лучшему решению материальных трудностей.

Интересны результаты корреляционных связей между свойствами темперамента и копинг-стратегиями (табл. 5).

Большинство связей между свойствами темперамента и копинг-стратегиями отсутствует, за исключением положительной корреляции между стратегией избегания и социальной эргичностью,

Таблица 3

Результаты сравнительного статистического анализа свойств темперамента групп с отсутствием и наличием конфликтности ценности «интересная работа»

Показатели групп	Свойства темперамента							
	Эргичность		Пластичность		Темп		Эмоциональность	
	Предметная	Социальная	Предметная	Социальная	Предметный	Социальный	Предметная	Социальная
Среднее при отсутствии	5,87	6,91	6,92	6,02	7,00	8,01	5,97	6,65
наличия	5,95	8,10	7,75	5,55	7,15	7,45	6,35	7,85
F	0,06	0,02	0,11	0,13	0,71	0,01	0,23	1,34
t	0,08	1,44	0,81	0,81	0,16	0,86	0,42	1,63

Примечания: отсутствие – отсутствие конфликтности ценности; наличие – наличие такой конфликтности; $p > 0,05$.

Таблица 4

Результаты сравнительного статистического анализа свойств темперамента групп с отсутствием и наличием конфликтности ценности «Материально обеспеченная жизнь»

Показатели групп	Свойства темперамента							
	Эргичность		Пластичность		Темп		Эмоциональность	
	Предметная	Социальная	Предметная	Социальная	Предметный	Социальный	Предметная	Социальная
Среднее при отсутствии	5,58	7,74	7,96	6,62	8,13	7,99	6,18	7,45
наличия	6,22	7,24	6,87	5,44	6,25	7,76	6,03	6,74
F	1,20	2,08	1,93	1,18	0,07	0,87	0,02	2,87
t	0,68	0,61	1,10	2,24***	2,09***	0,35	0,17	0,97

Примечания: отсутствие – отсутствие конфликтности ценности; наличие – наличие такой конфликтности; *** – $p < 0,05$



Таблица 5

Корреляционные связи свойств темперамента и копинг-стратегий

Свойства темперамента	Копинг-стратегия, ориентированная на		
	Решение задачи	Эмоции	Избегание
Эргичность предметная	–	–	–
социальная	–	–	0,42
Пластичность предметная	–	–	–
социальная	–	–	0,32
Темп предметный	–	–	–
социальный	–	–	–
Эмоциональность предметная	–	0,27	–
социальная	–	0,28	–

пластичностью, а также между предметной и социальной эмоциональностью и копингом, ориентированным на эмоции, что вполне закономерно.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что, во-первых, остается открытым вопрос об эффективности того или иного копинга в ситуации ценностного конфликта. Так, для лиц с конфликтностью ценности «здоровье» менее характерна стратегия, ориентированная на решение задачи. Женщины с труднодостижимостью ценности «материально обеспеченная жизнь» менее склонны к стратегии избегания и более – к эмоциональной стратегии, ориентированной на избегание, возможно, в каких-то ситуациях является более предпочтительным, так как оно связано с поведенческой гибкостью. Ценностная конфликтность в целом очень слабо связана с копинг-стратегиями. Скорее всего, здесь сказывается недостаток методологии диспозиционного подхода и не учитывается фактор ситуации в определении копинга.

Во-вторых, наблюдается слабая связь ценностной конфликтности со свойствами темперамента, за исключением женщин, у которых кон-

фликтность ценности «материально обеспеченная жизнь» связана со слабо выраженными предметным темпом и социальной пластичностью. При этом социальная пластичность положительно коррелирует со стратегией избегания, т. е. в некоторых ситуациях избегание, действительно, является более предпочтительным. Повышенная эмоциональность как свойство темперамента повышает неуверенность в себе и снижает копинг, ориентированный на решение задачи и, возможно, рисковое поведение.

Примечания

- ¹ См.: Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2007. 511 с.
- ² См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2006. 713 с.
- ³ См.: Красильников И. А. Особенности личностных качеств у лиц с невротическими внутренними конфликтами // Известия Саратов. ун-та. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 2, вып. 2. С. 63–66.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 378

ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ВЕКТОРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В. А. Ясвин

Московский городской педагогический университет
E-mail: vitalber@yandex.ru

Представлен метод векторного моделирования образовательных сред, разработанный на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака. Показано, что большинство студентов оценивает университетскую среду как способствующую личностной зависимости и социальной пассивности выпускников. Выявлены педагогические условия, обеспечивающие оценку университетской среды студентами старших курсов некоторых вузов как стимулирующей их образовательную активность.

Ключевые слова: университетская среда, типология образовательной среды, векторное моделирование образовательной среды, экспертная оценка студентами университетской среды.

Evaluation by Students of the University Environment Based on the Method the Vector Modeling

V. A. Yasvin

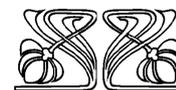
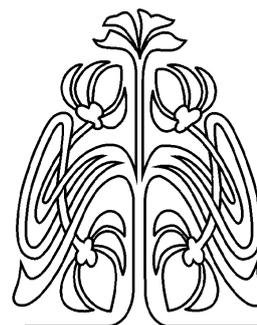
Presented a method vector modeling learning environments, developed on the basis typology of «educative environment» J. Korczak. It is shown that the majority of students assesses university environment as an environment conducive to personal and social passivity of graduates. Identified pedagogical conditions that provide an assessment of the university environment graduate students of some universities, like stimulating their educational activity.

Key words: university environment, typology of the educational environment, vector modeling of learning environment, expert evaluation by students of the university environment.

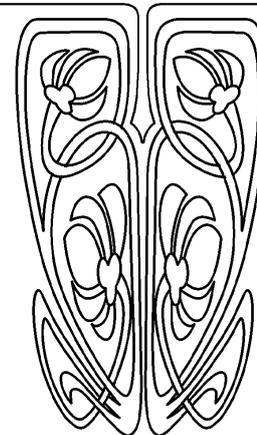
Исследования восприятия студентами образовательной среды вузов проводились с помощью метода векторного моделирования, разработанного нами на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака, которым выделялись «догматическая среда», «среда внешнего лоска и карьеры», «идейная среда» и «среда безмятежного потребления»¹.

Догматическая среда характеризуется Я. Корчаком как авторитарная, в которой господствуют традиции, обряды, повеления, дисциплина, порядок и добросовестность. Такая среда транслирует ясность, твердость, ощущения прочности и устойчивости, уверенности в своей правоте. Здесь существуют самоограничение, самопреодоление, труд, высокая нравственность, благоразумие, доходящее до пассивности. *Личность*, формирующаяся в догматической среде, по мнению Я. Корчака, характеризуется, прежде всего, высокой степенью *пассивности*, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой злой воли, в частности, направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность.

Для *среды внешнего лоска и карьеры* характерно упорство, вызванное, однако, холодным расчетом, а не духовными потребностями. В такой среде никто не ориентируется на полноту содержания, достаточно соблности принятую форму, произносить соответствующие лозунги, исполнять этикет. Ценятся не реальные достоинства людей, а их ловкая самореклама. Жизнь превращается в вынюхивание и обхаживание; го-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





сподствуют тщеславие, высокомерие, раболепие, зависть, злоба, злорадство. Здесь людей не любят, а только оценивают, теряют на них или зарабатывают. Основные черты *личности*, формирующейся в такой среде, – фальшь и лицемерие – «искусная игра» и «точно пригнанная маска», стремление к карьере за счет хитрости, подкупа, высоких связей и т. п.

Среда безмятежного потребления заключается в себе покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброту. Здесь нет упорства ни в желании сохранить, продержаться, ни в стремлении достичь, найти. Господствует атмосфера внутреннего благополучия и ленивой, консервативной привычки, привлекательной простоты. Развитие личности проистекает из книжек, бесед, встреч и жизненных впечатлений. В среде безмятежного потребления работа никогда не служит какой-либо идее, не рассматривается как место в жизни, не является самоцелью, а лишь средством для обеспечения себе удобств, желательных условий. По мнению Я. Корчака, в подобной среде формируется *личность*, которая, в принципе, всегда довольна тем, что у нее есть. Основной ее чертой можно считать жизненную *пассивность*, неспособность к напряжению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраниться от их разрешения, продолжая скрываться в своем иллюзорном мире, как улитка в раковине.

Наконец, **идейная среда** характеризуется полетом, порывом, движением. Здесь не работают, а радостно вершат, творят. Нет повеления – есть добрая воля. Нет догм – есть проблемы. Нет благоразумия – есть жар души, энтузиазм. Здесь временами ненавидят, но никогда не презирают. Господствует уважение к свободной мысли, возможно, отличной от принятых взглядов. В идейной среде формируется *личность*, которая характеризуется *активностью* освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой суждений и поступков.

Для анализа такой сложной и многомерной социальной реальности, как образовательная среда, мы использовали векторный, т. е. логико-математический метод знакового функционального моделирования, в котором степень допустимости неизбежных упрощений изучаемой реальности определяется соответствующей гипотезой, на основе которой создается данная модель. В качестве такой гипотезы нами рассматривается предположение, что *тип образовательной среды определяется, прежде всего, теми условиями и возможностями среды, которые способствуют развитию активности (или пассивности) личности, а также её свободы (или зависимости)*.

Разработанная методика векторного моделирования образовательной среды предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: ось «Свобода–Зависимость» и ось «Активность–Пассивность». «Активность»

понимается в данном случае как наличие таких качеств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п. Соответственно, «пассивность» – как отсутствие этих качеств, другими словами, полюс «пассивности» на данной шкале может рассматриваться как «нулевая активность». «Свобода» связывается с независимостью суждений и поступков, возможностью выбора, самостоятельностью, внутренним локусом контроля и т. п. «Зависимость» понимается как приспособленчество, конформизм, связывается с внешним локусом контроля и т. п.

По итогам ответов на ряд диагностических вопросов в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий типологизировать и характеризовать образовательную среду². На основе такой диагностики анализируемая образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: **догматическая среда**, способствующая развитию *пассивности* и *зависимости* личности; **карьерная среда**, способствующая развитию *активности*, но и *зависимости* обучающихся («среда внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку); **безмятежная среда**, способствующая *свободному* развитию, но и обуславливающая формирование *пассивности* обучающихся («среда безмятежного потребления» по Я. Корчаку); наконец, **творческая среда**, способствующая *свободному* развитию *активной* личности («идейная среда» по Я. Корчаку).

Путем математического моделирования может быть получен один из двенадцати теоретически возможных векторов (по три в каждом из четырех секторов системы координат), определяющих подтип образовательной среды: «карьерная среда зависимой активности», «типичная карьерная среда», «карьерная среда активной зависимости»; «догматическая среда пассивной зависимости», «типичная догматическая среда», «догматическая среда зависимой пассивности»; «безмятежная среда свободной пассивности», «типичная безмятежная среда», «безмятежная среда пассивной свободы»; «творческая среда активной свободы», «типичная творческая среда», «творческая среда свободной активности». В данной бинарной классификации подтипов образовательных сред существительное в их названии обозначает ось координат, к которой приближен вектор среды. Соответственно, данные подтипы среды характеризуют её направленность на формирование определённого типа личности обучающихся.

Степень использования обучающимися образовательных ресурсов среды показывает коэффициент, который, во-первых, тем больше, чем выше активность обучающихся, и, во-вторых, при равной степени активности, он больше в условиях свободной активности и меньше в условиях свободной пассивности (рис. 1).



Рис. 1. Типология образовательной среды и значения коэффициентов использования образовательных ресурсов в различных подтипах среды

В процессе проводимых исследований экспертами, оценивающими тип образовательной среды своих вузов, стали 812 студентов из Московского государственного института международных отношений (университета) (211 человек), Московского городского психолого-педагогического университета (219), Самарской государственной архитектурно-строительной академии (142) и Самарского филиала Современного гуманитарного института (240). Исследования в самарских вузах проводились в 2001 году³, а в московских – под нашим руководством в 2002–2004 годах⁴.

По данным наших самарских коллег, которые подчёркивают, что тип образовательной среды является определяющим для качества подготовки специалистов, подавляющее большинство студентов, независимо от курса и формы обучения (очная, очно-заочная, заочная, дистанционная, бюджетная, коммерческая), воспринимают образовательную среду своих вузов как «типичную догматическую среду» или «догматическую среду пассивной зависимости». Лишь студенты выпускного курса архитектурного факультета Самарской государственной архитектурно-строительной академии оценивают образовательную среду вуза как «творческую среду свободной активности» – наиболее продуктивный подтип среды, согласно предложенной нами модели.

На первом этапе наших исследований университетской среды Московского государственного института международных отношений (университета) (МГИМО) и Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ) производилась оценка среды группой внешних экспертов – пятью научными сотрудниками ла-

боратории экспертизы и проектирования образовательных систем Института экспериментальной психодидактики Российской академии образования. Университетские среды обоих вузов были в целом квалифицированы внешними экспертами как «догматическая среда пассивной зависимости» (что полностью соответствует оценкам своих образовательных сред большинством самарских студентов).

Рассмотрим результаты оценки образовательных сред МГППУ и МГИМО студентами этих вузов (таблица).

Трое из четырех опрошенных студентов I–II курсов обоих вузов (74% МГППУ и 77% МГИМО) **воспринимают университетскую среду как догматическую**. Пятая часть студентов I – II курсов (17% МГППУ и 20% МГИМО) считают свою образовательную среду карьерной. Только каждый девятый студент I–II курсов МГППУ (12%) полагает, что образовательный процесс в его вузе протекает в творческой среде, и лишь отдельные студенты I–II курсов МГИМО (3%) указывают на творческий характер образовательной среды своего вуза. Никто из опрошенных студентов не относит университетскую среду к безмятежному типу.

Анализ образовательных условий показал, что преимущественно догматический характер университетской среды обоих вузов на младших курсах обусловлен, прежде всего, следующими особенностями организации их образовательной деятельности:

студенты проходят «бакалаврский» стандарт, т. е. изучают «базовые» предметы, в основном на теоретическом уровне;



Оценка студентами образовательной среды вуза, в %

Тип модальности среды	Студенты			
	I–II курсы		IV–V курсы	
	9	24	11	10
Типичная догматическая среда	28	29	16	15
Догматическая среда зависимой пассивности	37	24	19	18
Догматическая среда пассивной зависимости	2	2	3	5
Типичная карьерная среда	3	15	12	18
Карьерная среда зависимой активности	12	3	20	25
Карьерная среда активной зависимости	0	0	2	3
Типичная творческая среда	7	1	5	2
Творческая среда активной свободы	2	2	7	4
Творческая среда свободной активности	0	0	1	0
Типичная безмятежная среда	0	0	2	0
Безмятежная среда свободной пассивности	0	0	1	0
Безмятежная среда пассивной свободы				

большинство дисциплин преподается в основном в форме лекций для всего потока студентов (всех факультетов);

основная направленность семинаров: проверка усвоенных знаний, а также «дочитка» материала;

вся работа происходит только в группах, практически без индивидуальной работы со студентами;

активность студентов направлена на усвоение и репродуктивное воспроизведение преподаваемого материала;

за пропуски занятий преподаватель может написать докладную на факультет с требованиями принятия мер; преподаватель может на основе нерегулярности посещений занятий понизить оценку на экзамене;

инициатива студентов поощряется только в рамках учебного предмета, дискуссии на темы, не вполне связанные с учебной программой, не поощряются и не поддерживаются преподавателями.

Картина восприятия студентами университетской среды существенно меняется к старшим курсам (рис. 2). Уже менее половины студентов

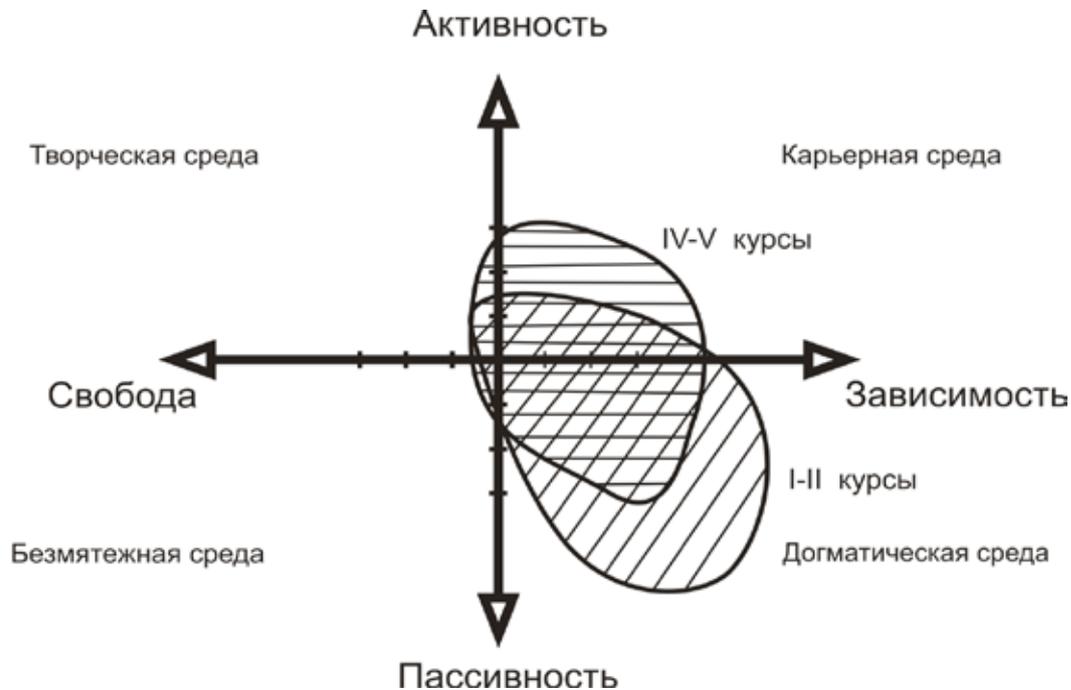


Рис. 2. Изменение восприятия студентами I–II и IV–V курсов университетской среды



IV–V курсов (46% МГППУ и 43% МГИМО) относят университетскую среду к догматическому типу. **В оценках студентов-старшекурсников существенно возрастает доля среды карьерного (35% МГППУ, 48% МГИМО) и творческого (14% МГППУ, 9% МГИМО) типов.**

Изменение оценки университетской среды старшекурсниками обусловлено, прежде всего, следующими условиями организации их образовательной деятельности:

учебные курсы организованы, исходя из практико-ориентированной направленности кафедр; студенты имеют возможность самостоятельно выбирать выпускные кафедры согласно своим научно-практическим интересам;

появляется новая форма работы – практикумы и мастер-классы, деятельность которых направлена на обучение профессиональному мастерству студентов, на их личностное и профессиональное развитие;

возрастает доля индивидуальной работы каждого студента в учебной группе, преподаватель в значительной степени подстраивается под запросы, интересы каждого;

стимулируется проявление инициативы студентами в различных сферах.

Таким образом, при повышении уровня стимулирования в образовательной среде «свободной активности» студентов помимо использования предлагаемых средой ресурсов они в значительной степени сами создают для себя новые развивающие возможности, которые необходимы для их личностно-профессионального развития.

Итак, полученные данные показывают, что в ряде вузов университетская среда на всём про-

тяжении образовательного процесса оценивается студентами как догматическая, характеризующаяся формированием социально пассивного и зависимого типов личности выпускников. В других вузах отмечается смещение оценки студентами университетской среды с догматической на I–II курсах к карьерному типу, который по-прежнему характеризуется высокой зависимостью обучающихся от преподавателей, но в то же время стимулирует **активность студентов на IV–V курсах.** Такая организация образовательной среды на старших курсах способствует развитию *субъективной активности* студентов, т. е. более адекватна задачам их личностно-профессионального развития. Одновременно актуальная *задача организации образовательного процесса старшекурсников в условиях творческой среды* (активность и свобода) *остаётся нерешенной* – в лучшем случае лишь 10–15% студентов оценивают университетскую среду как творческую.

Примечания

- 1 См.: Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М., 1990. С. 19–174.
- 2 См.: Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.
- 3 См.: Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / под ред. А. В. Капцова, В. И. Кичигина. Самара, 2003. 316 с.
- 4 См.: Нагорнова Л. Е. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.

УДК 316.6

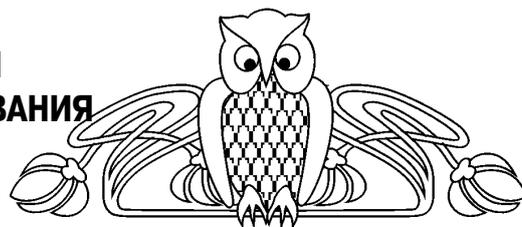
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Корепанова

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: mariko57@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы подготовки специалистов для сферы дошкольного образования в условиях инновационного развития экономики, возрастающих требований общества к качественному образованию. На основе анализа проблем, тормозящих инновационные процессы в дошкольном образовании, выделяются приоритетные направления совершенствования существующей системы подготовки педагогических кадров. Подчеркивается значимость фактора непрерывности образования, основывающегося на желании самостоятельно учиться и совершенствовать свой профессиональный уровень.

Ключевые слова: модернизация дошкольного образования, подготовка педагогических кадров, инновационные технологии, образовательные ресурсы, непрерывное образование.



Current Trends in the Training of Pre-School Education

M. V. Korepanova

Article explores the problems of training for pre-school education innovative development of economy, the increasing demands of society towards quality education based on an analysis of the problems hindering innovation in pre-school education are priority areas for improving the existing system of teacher training. Identifies conditions that ensure the quality of training the student to professional activities. Stresses the significance of the fluidity of education based on the desire to learn and improve their skills.

Key words: modernization of preschool education the training of teachers, training of teachers, innovative technology, educational resources, continuing education.



В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечено, что в середине текущего десятилетия российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития. Один из таких вызовов – возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития. Для России ответ на этот вызов предполагает преодоление имеющихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала, которые, в том числе, характеризуются низким качеством и снижением уровня доступности социальных услуг в сфере образования¹.

В разработанной федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы в качестве стратегической цели государственной политики в области образования обозначено повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина². Реализация этой цели предполагает решение следующих задач:

обеспечение инновационного характера базового образования;

модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;

создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг при активной роли потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

При этом одной из ключевых задач этой программы является модернизация дошкольного образования как института социального развития. Однако в современной образовательной практике существует ряд проблем, тормозящих инновационные процессы, обеспечивающие эффективное развитие системы образования, доступность и устойчивое развитие качества дошкольного образования как важнейшего экономического ресурса государства. К этим проблемам следует отнести:

невключенность значительной части образовательных учреждений в процессы инновационного развития, а также в информационное пространство российского общества;

недостаточное использование современных образовательных технологий;

низкую динамику кадрового обновления в системе образования;

крайне неоднородный охват граждан дошкольным, дополнительным и непрерывным образованием в различных субъектах Российской Федерации;

отсутствие действенных механизмов продвижения отечественного образования за рубежом;

отсутствие конкурентных механизмов и обратной связи между производителями и потреби-

телями образовательных услуг, обеспечивающих эффективное функционирование системы оценки качества образования.

Для современного российского образования характерно рассогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны рынка труда. Это приводит к низкому уровню влияния образования на социально-экономическое развитие как субъектов Российской Федерации, так и страны в целом. Наиболее явно это выражено в профессиональном и непрерывном образовании. В условиях отсутствия программно-целевых действий будет усиливаться неравенство доступа к качественному образованию, что станет одним из факторов, усугубляющих складывающееся социальное неравенство. В особенности это касается дошкольного образования, которым в настоящее время в разных субъектах Российской Федерации охвачено от 40 до 80% детей дошкольного возраста. Такая дифференциация с дошкольного уровня является риском усиления социального расслоения при получении качественного образования.

В условиях принятия федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования принцип многообразия и ориентации на гражданский заказ к дошкольному образованию обязывает обеспечить доступным дошкольным образованием как можно большее количество детей для обеспечения им равных стартовых возможностей. В этой связи подготовка педагогических кадров должна предоставлять возможность будущим специалистам системы дошкольного образования овладеть как разнообразными программами дошкольного образования, традиционно реализуемыми в детских садах, так и инновационными образовательными технологиями.

В вышеуказанной федеральной целевой программе для обеспечения равных стартовых возможностей детей получения начального общего образования прорабатываются законодательные изменения, обеспечивающие обязательность образования детей старшего дошкольного возраста; соответствующие предложения подготовлены в рамках проекта интегрированного закона «Об образовании в Российской Федерации». Обозначенные проблемы определили приоритетные направления совершенствования существующей системы подготовки педагогических кадров, одним из которых является работа по формированию регионального запроса (заказа) на содержание, состав и объем образовательных услуг учреждениям в целях удовлетворения новых образовательных потребностей педагогов в связи с введением федеральных государственных требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования. Это требует осмысленного подхода к формулированию новых целей подготовки



специалистов, выраженных в компетенциях по результатам освоения курса бакалавриата. Необходимо также соотнести эти компетенции с федеральными государственными требованиями к уровню освоения детьми основной образовательной программы по образовательным областям. В связи с этим появляется реальная возможность реализации эффективной системы подготовки педагогических кадров, которая, сообразуясь с современными тенденциями развития практики дошкольного образования, способна не только удовлетворять ее потребности, но и в определенном смысле опережать их.

Процесс подготовки студента к профессиональной деятельности в условиях реальной педагогической практики станет в определенной степени управляемым, если будет соблюдаться специализация всех этапов многоуровневого педагогического образования; ориентация вузовского обучения на обобщенную модель подготовки педагога к инновационной деятельности; формирование у студентов творческой активности и мотивационно-целостного отношения к педагогическим инновациям; взаимосвязь методологической, специальной, общепедагогической, психологической и методической подготовки педагога; интеграция знаний в русле общих проблем инноватики; формирование у студентов инновационной культуры; обеспечение системообразующих функций педагогической практики в единстве с исследовательской подготовкой. Поэтому важно осуществить целенаправленный отбор учебных курсов по актуальным проблемам развития современного дошкольного образования в содержании вариативного компонента образовательной программы высшего профессионального образования. В их число нами включено изучение и освоение студентами технологий предшкольного образования, разработки его образовательной программы, моделирования образовательных систем и др. Это позволит в значительной мере приблизить профессиональную подготовку к реалиям и перспективам развития системы дошкольного образования. Значительная доля в образовательной программе отводится курсам по выбору студента; их тематика выстроена на основе анализа запросов реальных потребителей образовательных услуг и интегрируется с личностными интересами и творческой направленностью студентов.

Мы полагаем, что в логике такого подхода отражается заказ общества и государства к качеству подготовки педагогических кадров, оформляется реальная востребованность в адресной психолого-педагогической подготовке педагога дошкольного учреждения.

В условиях вариативности форм дошкольного образования принципиальное значение имеет готовность будущих педагогов к обоснованному выбору методов и технологий, обеспечивающих реализацию образовательной программы до-

школьного образования. С этой точки зрения смысл педагогического образования мы видим в обеспечении деятельностной позиции студента в процессе обучения, способствующей становлению опыта целостного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач, овладение продуктивными инновационными технологиями, опыт освоения которыми студент должен получить в системе профессиональной подготовки. Достижение такой цели требует новой точки отсчета в интеграции научного знания, создания новой модели образованного человека – исследователя. «Простое “пассивное обладание” знаниями в разных областях характеризует эрудита, а не исследователя. Для ученого необходимо активное творческое владение ими, выражаемое в исследовательской их разработке»³. Традиционная система образования ориентирована на получение учащимся знаний, умений и навыков, таким образом, целью становится знание, а идеальным результатом – эрудиция, в то время как современный подход к образованию предполагает формирование индивидуального алгоритма познания, и целью такового является формирование устойчивого исследовательского навыка оперирования информацией, а результатом – научно оформленное знание, готовое к реализации на практике и воспроизводству в социальном опыте.

В сложившейся ситуации, когда развитие качественных и доступных образовательных услуг требует технологической модернизации образовательной инфраструктуры, будущий специалист должен быть готов к решению следующих профессиональных задач:

разработке и внедрению нового программно-методического обеспечения вариативных моделей и инновационных структур дошкольного образования;

обновлению и структурированию содержания дошкольного образования на основе выделения интегративных качеств, которые ребенок может приобрести в результате освоения образовательной программы;

созданию специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды их жизнедеятельности, внедрению специальных образовательных программ и технологий, разработке индивидуальных образовательных маршрутов;

проектированию инновационных технологий и модулей предметно-развивающей среды дошкольного образования;

оптимизации содержательного и процессуального компонентов преемственности дошкольного и начального общего образования;

расширению участия субъектов системы дошкольного образования в российских и международных образовательных проектах и программах с целью интеграции образовательного, научного и технологического процессов.



Участвуя в создании современной инфраструктуры дошкольного образования, кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета ведет работу в следующих направлениях:

разработка новых перспективных направлений в области непрерывного образования студентов и осуществления преемственных связей с педагогами-практиками;

координация работы педагогов-исследователей и педагогов-практиков в реализации прав ребенка и его родителей на получение качественного дошкольного образования, а также решение вопросов разработки содержания и технологий образования детей дошкольного возраста на региональном уровне с учетом современной концепции модернизации.

Это дает возможность кафедре позиционировать себя в качестве центра профессиональной подготовки специалистов для системы дошкольного образования; инновационно-информационного центра научно-методических исследований и разработок в области психологии и педагогики детства на юге России.

Наращивание базы знаний и обеспечение мирового уровня научных исследований и разработок в сфере дошкольного образования позволяет решать актуальные проблемы подготовки конкурентоспособного, мобильного педагога-профессионала, создает равные возможности каждому субъекту адаптироваться к требованиям социально-экономических перемен и активно участвовать в формировании своего будущего и будущего страны. Участие в гражданском обществе практически невозможно без успешной профессиональной карьеры, поскольку она составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благополучия, а значит, определяет качество жизни. Поэтому в процессе создания непрерывной системы образовательных услуг, ориентированной на потребности личности, на кафедре ведется постоянная работа по совершенствованию качества инновационных форм образования (ускоренные формы второго образования, новые формы заочного, многоступенчатое образование, дистанционное обучение на основе использования информационных технологий и др.). Однако те знания и навыки, которые студент получает в вузе, вовсе не гарантируют успеха на всю оставшуюся жизнь. В информационном обществе они должны быть пересмотрены и расширены: к ним надо добавить умение учиться и желание продолжать свое обучение самостоятельно. Чтобы поддержать желание самостоятельно учиться, студенту необходим позитивный учебный опыт и практические возможности продолжить свое обучение. Таким образом, личная мотивация учения и наличие разнообразных образовательных ресурсов являются ключевыми факторами

непрерывного образования. К числу образовательных ресурсов мы относим: создание условий для активного участия студентов в организации и проведении научных исследований как важнейшем механизме образовательного процесса и эффективном способе стимулирования у молодежи выбора научной карьеры; развитие молодежного предпринимательства посредством вовлечения студентов в коммерциализацию результатов научных исследований и разработок. Это позволит развивать систему образовательных услуг с целью реализации потребностей учащейся молодежи в дальнейшем самостоятельном обучении. Такой подход в полной мере соответствует ключевым идеям стандарта высшего профессионального образования третьего поколения.

Профессия педагога высшей школы в целом меняет свое содержание. Педагог все более становится консультантом, наставником и посредником, чья задача – помочь студенту самому сформировать свое образование и осознать свою личную ответственность за него, а следовательно, и методы обучения – как в формальной, так и в неформальной системе образования: они должны меняться – приоритетными становятся личная мотивация, критическое мышление и умение учиться.

Термин «образование длиною в жизнь» выделяет временной фактор, а другой – «образование шириною в жизнь» – акцентирует не только постоянство процесса обучения, но и разнообразие его форм – формальное, неформальное и информальное. Последний термин напоминает нам о том, что обучение может быть одновременно приятным и полезным и происходит как в образовательном учреждении, так и в семье, на рабочем месте или в клубе по интересам.

Формируя политику в области непрерывного педагогического образования, государство все более обращает внимание не только на его экономическую необходимость, вызванную особенностями меняющегося рынка труда, но и на его социально-культурную значимость.

Примечания

- ¹ См.: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus006.pdf> (дата обращения : 16.05.2011).
- ² См.: Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 163-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fcpro.ru/> (дата обращения : 16.05.2011).
- ³ См.: Райнов Т. И. О типе разностороннего ученого // Вестн. Междунар. ин-та Александра Богданова. 2003. № 1 (13).

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

FORMATION OF THE PICTURE OF THE WORLD OF THE CHILD AND HIS PEDAGOGICAL SUPPORT

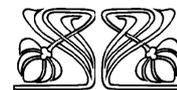
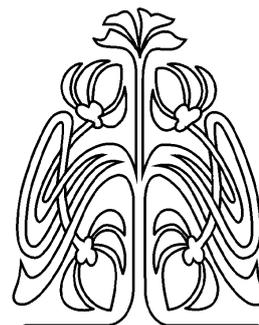
1–3 февраля 2012 г. на базе факультета педагогики начального и специального образования Саратовского государственного университета (СГУ) по инициативе кафедры методологии образования состоялась **Международная научно-практическая конференция «Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение»** под патронатом Института психолого-педагогических проблем детства. Основная цель конференции – обсуждение актуальных проблем современного образования.

Тема конференции объединила свыше 600 человек, представителей более чем 30 научных и учебных учреждений России и стран зарубежья (Москва, Казань, Волгоград, Ульяновск, Армения, Казахстан, Чехия, Германия, Англия). Свои материалы на конференцию прислали Дана Рилсен, преподаватель педагогического факультета Вестфальского университета (Мюнстер, Германия), Моника Шумарова, проректор университета Градид Карлова (Чехия) и коллеги из Греции.

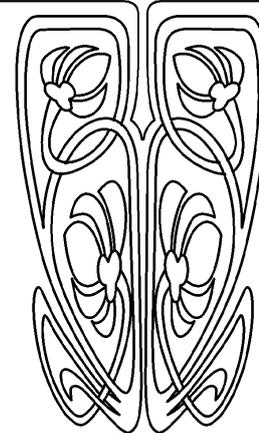
1 февраля работали две дискуссионные площадки. *Первая была организована на базе Института физической культуры и спорта СГУ.* Дискуссия на тему «Влияние физкультуры и спорта на формирование картины мира ребенка» позволила многим преподавателям и учителям физкультуры обменяться мнениями и опытом, материалы будут опубликованы на страницах центрального журнала «Спорт в школе» издательства «Первое сентября».

Вторая дискуссионная площадка проводилась на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 56 с углублённым изучением предметов» и была посвящена дискуссии на тему «Влияние образовательной среды школы на формирование картины мира ребенка». Опыт становления авторской образовательной среды школы будет представлен на страницах центрального журнала «Классное руководство и воспитание» издательства «Первое сентября».

2 февраля состоялось *официальное* открытие Международной конференции на базе факультета педагогики начального и специального образования СГУ. Пленарное заседание было посвящено презентациям результатов исследований известных ученых и практиков в области формирования картины мира современного ребенка, специфики его восприятия, социальных представлений и особенностей педагогического обеспечения этого процесса. С докладами выступили: Витольд Альбертович Ясвин, доктор психологических наук, профессор, лауреат премии Правительства РФ в области образования, заместитель директора Научно-исследовательского института столичного образования, Московский городской педагогический университет, Виктор Петрович Голованов, главный научный сотрудник учреждения Российской академии образования (РАО) «Институт психолого-педагогических проблем детства», профессор кафедры педагогики дополнительного образования детей Московского института открытого образования, профессор кафедры теории и методики воспитательной работы Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной работы РФ, Марина Васильевна Корепанова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук



ПРИЛОЖЕНИЯ





педагогического образования, декан факультета дошкольного и начального образования, заведующая кафедрой педагогики дошкольного образования, научный руководитель межвузовской научно-исследовательской лаборатории «Развитие личности ребенка в современном социокультурном пространстве» Волгоградского государственного педагогического университета, Ната Борисовна Крылова, кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник Института управления образованием РАО, создатель и главный редактор научного сборника «Новые ценности образования», другие ученые, в том числе из СГУ – Елена Владимировна Рягузова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии СГУ, Ирина Владимировна Кузнецова, кандидат химических наук, доцент, заместитель декана химического факультета по учебной работе Института химии СГУ и многие другие.

3 февраля была организована работа пяти секций и трех круглых столов.

Первая секция «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе формирования картины мира» проводилась на факультете педагогики начального и специального образования СГУ. Большой интерес аудитории вызвал мастер-класс «Педагогическая концепция и воспитательная практика Януша Корчака», проведенный Розой Алексеивной Валеевой, доктором педагогических наук, профессором, заведующей кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета. В результате, участниками было принято решение организовать Саратовское отделение Всероссийского общества Януша Корчака на базе кафедры методологии образования факультета педагогики начального и специального образования СГУ.

На второй секции «Формирование картины мира ребенка средствами естественнонаучного образования» с докладом «Философско-мировоззренческие основы современного экологического образования» выступил Витольд Альбертович Ясвин. Доклад и последующие выступления вызвали живое обсуждение в аудитории, и, как результат, были намечены новые направления экологического воспитания детей в Саратовской области.

В третьей секции «Языковая картина мира ребенка: формирование и возрастная динамика» широко обсуждались вопросы специфики восприятия современным ребенком родного языка.

Четвертая секция «Педагогическое сопровождение ребенка в условиях дополнительного образования» проводилась на базе МАОУ ДОД «Дворец творчества детей и молодежи». Выступления коллег из учреждения РАО «Институт психолого-педагогических проблем детства», с которым у кафедры методологии образования заключен договор о сотрудничестве, привлекло

внимание широкой педагогической общественности. Проблемный семинар **«Мифы и реальности дополнительного образования детей»** провел Виктор Петрович Голованов. Участники секции пришли к необходимости совместно подготовить учебник по дополнительному образованию, а также провести в следующем учебном году Межрегиональный фестиваль учреждений дополнительного образования на базе кафедры методологии образования, лаборатории антропологии Института психолого-педагогических проблем детства института и Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова.

Пятая секция «Подготовка педагогов к поддерживающей и сопровождающей деятельности ребенка средствами искусства» была организована на базе Института искусства СГУ.

Также в третий день конференции были проведены три круглых стола, посвященных вопросам изучения *педагогических возможностей спортивных школ в процессе формирования картины мира ребенка* (место проведения – ГБОУ ДОД «Саратовская областная детско-юношеская спортивная школа “Надежда губернии”), *формированию образовательной среды авторской школы* (на базе Лицея-интерната естественных наук), *перспективам сотрудничества участников конференции на базе факультета педагогики начального и специального образования СГУ*.

Перспективы сотрудничества обсуждались гостями конференции совместно с деканом факультета педагогики начального и специального образования СГУ, кандидатом педагогических наук доцентом **Татьяной Ивановной Фаддеевой**, а также заведующими кафедрами названного факультета:

Екатериной Александровной Александровой, доктором педагогических наук, профессором, заведующей кафедрой методологии образования СГУ,

Владимиром Петровичем Крючковым, доктором филологических наук, профессором, заведующим кафедрой логопедии и психолингвистики СГУ,

Еленой Евгеньевной Морозовой, доктором биологических наук, профессором, заведующей кафедрой начального естественно-математического образования СГУ,

Василием Николаевичем Саяпиным, кандидатом педагогических наук, профессором, заведующим кафедрой технологического образования СГУ,

Юлией Викторовной Селивановой, доктором социологических наук, профессором, заведующей кафедрой коррекционной педагогики,

Ларисой Ивановной Черемисиновой, доктором филологических наук, профессором, заведующей кафедрой начального языкового и литературного образования СГУ,

Раилем Мунировичем Шамионовым, доктором психологических наук, профессором, заведующим кафедрой психологии образования СГУ,



Ларисой Валентиновной Шиповой, кандидатом психологических наук, доцентом, заведующей кафедрой специальной психологии СГУ.

На основании содержания представленных в докладах и на мастер-классах результатов исследований проблемы формирования картины мира ребенка и его педагогического сопровождения, их последующего обсуждения на дискуссионных площадках и круглых столах участники конференции *отметили необходимость:*

педагогического обеспечения расхожего мнения о том, что педагог – профессия, устремленная в будущее;

дальнейшего изучения социокультурных и психологических особенностей *современного* ребенка для того, чтобы максимально эффективно осуществлять его педагогическое сопровождение в процессе формирования у него картины мира и развития личности в целом;

ретроспективного обращения к гуманистическим максимам представителей гуманистической педагогики, теории и практики коллективных творческих дел, формирования событийного детско-взрослого общества и временных групп детей;

возрождения в педагогическом сознании понимания значимости воспитания и развития ребенка, в том числе и воспитывающей функции урока, возрастания роли дополнительного образования, ценности интеллектуального развития ребенка;

изучения процессов формирования монокультурных и поликультурных коллективов детей, а также взаимодействия педагогов и детей разных этносов;

изучения методологических основ деятельности тьютора как субъекта педагогической поддержки ребенка, а также теоретико-методических основ педагогической деятельности, направленной на предоставление ребенку возможности осуществлять вариативные культурные практики;

формирования и развития образовательной среды, учитывающей как базовые потребности

личности, так и потребности Детства как особой социокультурной реальности, а также потребности детей, требующих особого педагогического внимания, и тех, у кого есть особенности развития.

В этой связи участники круглого стола, посвященного вопросам дальнейшего сотрудничества, *постановили:*

продолжить работу над проблемой, заявленной темой конференции;

создать на базе факультета педагогики начального и специального образования СГУ Саратовское отделение Российского общества Януша Корчака;

провести в 2012/2013 учебном году Межрегиональный фестиваль учреждений дополнительного образования на базе кафедры методологии образования факультета педагогики начального и специального образования СГУ, лаборатории психологической антропологии учреждения РАО «Институт психолого-педагогических проблем детства» и Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова как организаторов настоящей конференции;

создать новый формат студенческого конкурса социально-педагогического проектирования в рамках традиционного конкурса «Шаг в профессию»;

ходатайствовать перед руководством СГУ о создании кафедры дополнительного образования факультета педагогики начального и специального образования на базе Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова;

приступить к процедуре мониторинга образовательной среды факультета педагогики начального и специального образования с целью выявления ее потенциальных возможностей для дальнейшего развития в свете подготовки педагогов к осуществлению поддерживающей деятельности.

Заведующая кафедрой методологии образования, доктор педагогических наук, профессор Е. А. Александрова



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абросимова Юлия Александровна – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина, кафедра психологии. E-mail: ericom007@mail.ru

Александрова Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, Саратовский государственный университет, кафедра методологии образования. E-mail: alexatika@mail.ru

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

Грачева Оксана Геннадьевна – кандидат социологических наук, доцент, Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина, кафедра психологии. E-mail: ksangr@rambler.ru

Козлов Владимир Васильевич – доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, кафедра социальной и политической психологии, академик Международной академии психологических наук, президент МАПН. E-mail: kozlov@zi-kozla.ru

Корепанова Марина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, кафедра педагогики дошкольного образования. E-mail: mariko57@yandex.ru

Красильников Игорь Александрович – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный университет, кафедра общей и социальной психологии, доцент. E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

Молчанова Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Смоленский гуманитарный университет, кафедра общей и социальной психологии. E-mail: nat-mo39@yandex.ru

Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный университет, кафедра психологии образования. E-mail: let01@mail.ru

Ясвин Виталий Альбертович – доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией управления развитием образовательных систем научно-исследовательского института столичного образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: vitaliber@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abrosimova Yulia Aleksandrovna – candidate of psychology, associate professor, Saratov State Technical University, subdepartment of psychology. E-mail: ericom007@mail.ru

Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna – doctor of pedagogy, professor, Saratov State University, subdepartment of methodology of education. E-mail: alexatika@mail.ru

Vagapova Alfiya Ravilevna – candidate of psychology, Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: Al_fiya@bk.ru.

Gracheva Oksana Gennadyevna – candidate of sociology, associate professor, Saratov State Technical University, subdepartment of psychology. E-mail: ksangr@rambler.ru

Kozlov Vladimir Vasilievich – doctor of psychological sciences, professor, Yaroslavl State University, subdepartment of Social and Political Psychology, International Academy of Psychological Sciences, President MAPN. E-mail: kozlov@zi-kozla.ru

Korepanova Marina Vladimirovna – doctor of pedagogy, professor, Volgograd State social-pedagogical university, subdepartment of pedagogy preschool education. E-mail: mariko57@yandex.ru

Krasilnikov Igor Aleksandrovich – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University, subdepartment of psychology. E-mail igor.krasilnikov@mail.ru

Molchanova Natalia Vladimirovna – candidate of psychology, associate professor, Smolensk Humanitarian University, subdepartment of the general and social psychology. E-mail: nat-mo39@yandex.ru

Tarasova Ludmila Evgenevna – candidate of pedagogy, associate professor, Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: let01@mail.ru

Yasvin Vitaly Albertovich – doctor of psychological sciences, professor, head of the laboratory management of educational systems development research institute of education of the capital, Moscow City Pedagogical University, E-mail: vitaliber@yandex.ru



Подписка на II полугодие 2012 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Подписка оформляется по заявочным письмам
непосредственно в редакции журнала.

Заявки направлять по адресу:

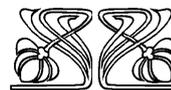
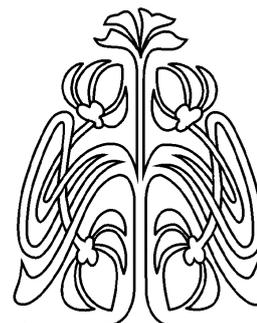
410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 52-26-85, 52-50-04; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmeopsy@mail.ru

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.



ПРИЛОЖЕНИЯ

